

Um olhar sobre o meu perfil na orientação de práticas em Expressão Dramática: Um estudo de Investigação-Ação na Escola Superior de Educação de Viseu

Leandro Ricardo Nogueira Cavadas

Lisboa, 2011



## **Mestrado em Arte e Educação**

Um olhar sobre o meu perfil na orientação de práticas em Expressão Dramática: Um estudo de Investigação-Ação na Escola Superior de Educação de Viseu

Leandro Ricardo Nogueira Cavadas

/n.º. 803275

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em  
Arte e Educação

Orientador: Professor Doutor Amílcar Martins

Coorientador: Professor Adjunto Jorge Fraga de Mendonça

Lisboa, 2011



## RESUMO

Esta dissertação que agora se apresenta tem como tema principal o estudo do meu próprio perfil como docente na área de Expressão Dramática. Parte de uma questão investigativa inicial que procura encontrar os elementos que possam caracterizar a especificidade do meu agir dentro desta área artística.

Assim, foi definido um trajeto que quer responder à questão: ‘Qual o meu perfil de professor de Expressão Dramática?’, abrindo, conseqüentemente, um espaço de reflexão sobre a minha própria prática profissional.

Foi estabelecido um constructo teórico que define a Expressão Dramática como uma prática que procura a expressão e comunicação do sujeito, e onde é estabelecido o ponto de partida para a criação de uma base conceptual sobre as características de um professor de Expressão Dramática.

No que ao trabalho empírico diz respeito, foi delineada uma Investigação-Ação que se insere dentro do paradigma qualitativo em simultaneidade com o método exploratório, fazendo-se recorrer de instrumentos que permitiram registar os dados que contribuíram para a resposta à pergunta inicial.

Um dos recursos usados foi a construção de um portefólio pessoal que acompanhou e que descreveu todo o processo desenvolvido. O mesmo é editado em volume próprio que acompanha esta dissertação.

Este processo foi desenvolvido num período de quatro meses e teve como pano de fundo o curso de Animação Cultural da Escola Superior de Educação de Viseu.

Após o processo, foi possível coligir dados advindos das várias fontes que permitiram a realização de uma síntese sobre as características mais marcantes dentro do meu perfil enquanto orientador de práticas em Expressão Dramática.

**Palavras chave:** Expressão Dramática; Pedagogia da Situação; Perfil pedagógico; Investigação-Ação.



## ABSTRACT

The study here presented has as main theme the analysis of my own profile as a professor of Developmental Drama. It starts from a initial question and tries to gather the specific characteristics of my profile inside this artistic area.

Therefore, it was outlined an itinerary that seeks the answer to the question: ‘What’s my profile as a professor of Developmental Drama?’, opening, consequently, room for a reflection concerning my own professional practice.

A theoretical basis was established were Developmental Drama is defined as a practice which aims for the expression and communication of the *Self*, and were also was established a starting point for the conception of a conceptual base concerning the characteristics of the professor of Developmental Drama.

As empirical work, a Action Research was drawn which includes the qualitative paradigm as well the exploratory method, using instruments that permitted the gathering and recording of data that contributed to the fulfilment of the starting interrogation.

One of the resources used was the portfolio that is edited as a separated volume to this thesis, which accompanied and describes the entire process that was undertaken.

The whole process of this Action Research was developed for a period of four months and had as background the course of Animação Cultural from Escola Superior de Educação of Viseu.

As a result of the entire process it was possible to gather information from various sources that permitted a synthesis of the key characteristics concerning my profile as a professor inside Developmental Drama practices.

**Key words:** Developmental Drama; Situation Pedagogy; Pedagogical Profile; Action Research.



## Agradecimentos

Ao Professor Amílcar Martins por me ter desafiado na procura de novos sentidos, pelo estímulo dado constantemente em cada encontro e pelo apoio demonstrado ao longo deste percurso.

Ao Professor Jorge Fraga pelo seu acompanhamento sempre atento e pelo despertar de novas formas de olhar.

Aos discentes do 1º. Ano do Curso de Animação Cultural pela colaboração e disponibilidade que demonstraram ao longo dos meses em que durou o processo de lecionação.

À Ana pela sua presença.

À minha Mãe, à Rosa, ao António e Zézé, aos meus amigos e colegas por, de forma direta ou indireta, me terem apoiado ao longo deste trabalho.



## ÍNDICE

Resumo .....	V
Abstract .....	VII
Agradecimentos .....	IX
Índice .....	XI
INTRODUÇÃO .....	1
Contexto profissional .....	3
Questão central da pesquisa .....	4
Objetivos da pesquisa .....	5
Objetivos gerais .....	5
Objetivos específicos .....	5
Plano da pesquisa .....	5
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL .....	7
Capítulo I - 1.1- Procura de definição de Expressão Dramática .....	7
1.2 - O jogo dramático .....	13
1.3 - Princípios pedagógicos inerentes à Expressão Dramática .....	16
1.4 - Uma proposta de modelo didático de Expressão Dramática .....	19
1.4.1 - A Pedagogia da Situação .....	25
1.5 - Perfil: uma definição do conceito .....	31
1.5.1 - Apontamentos sobre o perfil do professor de Expressão Dramática .....	32
PARTE II - ABORDAGEM METODOLÓGICA .....	39
Capítulo II - 2.1 - Opções metodológicas .....	39
2.2 - A Investigação-Ação .....	40
2.3 - Caracterização do contexto empírico. A Expressão Dramática e o curso de Animação Cultural .....	46

2.4 - Participantes no estudo .....	46
2.5 - Instrumentos de recolha de dados .....	47
2.6. - A análise de conteúdo .....	48
2.6.1 - Metodologia de análise de conteúdo .....	48
2.6.2 - Sobre a definição das categorias .....	49
2.6.3 - Sobre a definição das unidades de análise .....	49
2.6.4 - Sobre a fidelidade e a validade .....	49
2.6.5 - Definição das categorias de análise .....	49
2.6.6 - Codificação da origem dos dados .....	50
Capítulo III - APRESENTAÇÃO DE UM PROCESSO .....	53
3.1 - Sobre o meu perfil: questionamento em três domínios e em três funções .....	54
3.2 - Objetivos, prioridades e pressupostos do plano de ação .....	56
3.3 - Estrutura do plano de ação .....	57
3.4 - Estrutura das sessões .....	58
3.5 - O Portefólio: elemento central de um percurso .....	60
3.6 - O processo de Investigação-Ação .....	62
PARTE III - DESCRIÇÃO DO PROCESSO .....	64
Capítulo IV - 4.1 - Avaliação do plano de ação .....	64
4.2 - Apresentação e interpretação dos momentos chave .....	66
4.2.1 - O 1º. Ciclo .....	68
4.2.2 - O 2º. Ciclo .....	79
4.2.3 - O 3º. Ciclo .....	89
4.2.4 - O 4º. Ciclo .....	96
Capítulo V - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	107
5.1 - Limites do estudo .....	114

Referências bibliográficas .....	115
Bibliografia consultada .....	119
Anexos .....	123
Anexo I: Elementos do perfil: a definição imediata .....	125
Anexo II: Ficha de caracterização do grupo .....	126
Anexo III: Inquérito A .....	127
Anexo IV: Inquérito B .....	128
Anexo V: Distribuição das categorias do Inquérito B .....	129
Anexo VI: Guião de entrevista .....	130
Anexo VII: Grelha: Recolha das unidades de conteúdo do 1º. Ciclo de Investigação-Ação ..	132
Anexo VIII: Grelha: Recolha das unidades de conteúdo do 2º. Ciclo de Investigação-Ação ..	142
Anexo IX: Grelha: Recolha das unidades de conteúdo do 3º. Ciclo de Investigação-Ação....	150
Anexo X: Grelha: Recolha das unidades de conteúdo do 4º. Ciclo de Investigação-Ação.....	158
Anexo XI: Exemplo de transcrição das entrevistas .....	168

#### Lista de grelhas

Grelha 1: Síntese de questionamento em três domínios e em três funções .....	56
Grelha 2: Grelha de registo da memória descritiva .....	59
Grelha 3: Grelha síntese do registo e análise dos componentes do perfil .....	59
Grelha 4: Exemplo da recolha e síntese dos dados dentro dos elementos do perfil .....	67
Grelha 5: Exemplo da interpretação realizada sobre os elementos presentes no domínio <i>Saber Ser</i> .....	67
Grelha 6: Exemplo da interpretação realizada dentro das dimensões estabelecidas .....	67

#### Lista de Tabelas

Tabela 1: Síntese dos dados do 1º. Ciclo .....	78
Tabela 2: Síntese dos dados do 2º. Ciclo .....	88
Tabela 3: Síntese dos dados do 3º. Ciclo .....	96
Tabela 4: Síntese dos dados do 4º. Ciclo .....	106

## Lista de quadros

Quadro 1: Descrição da estrutura da ação e da estrutura do conteúdo presentes no <i>Cadran didactique</i> .....	24
Quadro 2: Síntese conceptual sobre o papel do formador em atividades de Expressão Dramática .....	37
Quadro 3: Apresentação e descrição dos instrumentos de recolha de dados .....	47
Quadro 4: Estabelecimento das categorias de análise .....	50
Quadro 5: Modelo de planificação das sessões .....	58
Quadro 6: Modelo da estrutura da ação .....	58

## Lista de figuras

Figura 1: Escala base de conceitos chave de Expressão Dramática .....	8
Figura 2: <i>Le Cadran didactique</i> de Gisèle Barret e André Marechal .....	20
Figura 3: Modelo sistémico de relação pedagógica.....	33
Figura 4: Processo de Investigação-Ação .....	44
Figura 5: Ilustração do processo de Investigação-Ação adotado .....	62
Figura 6: Relação dos ciclos de Investigação-Ação com as sessões lecionadas .....	63
Figura 7: Síntese dos elementos do perfil .....	113

## Lista de siglas

**I-A:** Investigação-Ação; **Db:** Diário de Bordo; **P:** Portefólio; **V:** Registos videográficos;

**I:** Inquérito; **E:** Entrevista.

## INTRODUÇÃO

A Conferência Mundial sobre Educação Artística (CMEA, Lisboa 2006) produziu um documento que tem como intuito a introdução, ou promoção, da Educação Artística no contexto de aprendizagem. Denominado *Roteiro para a Educação Artística*<sup>1</sup> prevê o reforço da função das artes na educação. Sobre esta função, o próprio documento relata: *‘contribui para uma educação que integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas e possibilita relações mais dinâmicas e frutíferas entre educação, cultura e arte.’*

É igualmente estabelecida uma linha conceptual que remete para o conceito do *ser individual* como característica própria do universo das artes. O *Ser* olhado na sua globalidade e o seu papel como elemento central de ligação entre a formação e o mundo artístico.

É também através deste *Roteiro* que assistimos a um traçado caracterizador da Educação Artística, apresentada como sendo portadora de várias dimensões. Destas, realço aquelas que vejo como sendo as mais prementes:

- 1) *o estudante adquire conhecimentos interagindo com o objecto ou a representação de arte, com o artista e com o seu (a sua) professor(a);*
- 2) *o estudante adquire conhecimentos através da sua própria prática artística.*

Para além disso, a CMEA, a par deste *Roteiro*, reiterou igualmente diversas *recomendações*<sup>2</sup> para a promoção, reforço e divulgação das artes no seio da formação. De todas elas, elejo aquela que, na minha ótica, alude a um campo que considero ainda pouco explorado, ou seja : *Existe um vasto campo experimental na Educação Artística que não é objecto de investigação nem de sistematização.*

Consecutivamente, o programa piloto para a Conferência Nacional de Educação Artística (CNEA)<sup>3</sup>, teve como temas principais: *a importância da Educação Artística; a criação de redes e parcerias no desenvolvimento da Educação Artística e a formação de educadores para a Educação Artística.*

---

<sup>1</sup> Consulta em: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/biblioteca.htm>

<sup>2</sup> Consulta em: [http://www.unesco.pt/pdfs/docs/Recomendacoes\\_CMEA.doc](http://www.unesco.pt/pdfs/docs/Recomendacoes_CMEA.doc)

<sup>3</sup> Porto. Casa da Música. Outubro de 2007. Consulta em: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/biblioteca.htm>

A construção deste programa piloto enfatizou, assim, para questões que desenvolvessem a promoção e sustentabilidade das artes na educação. De todas elas, transcrevo a que, no meu entender, se torna a mais emergente:

*- A formação de agentes para a Educação Artística constitui uma tarefa urgente, que deverá resultar da reflexão conjunta entre artistas, formadores, e especialistas do Ensino Superior, com vista à definição de objetivos e competências a adquirir, bem como de perfis de formadores.*

Verifica-se, pelo citado, a preocupação em estabelecer linhas de ação proactivas que fomentem a investigação, reflexão e divulgação das artes na educação através da pesquisa e intervenção dos vários constituintes envolvidos neste universo.

Em concordância com o referido, e tomando como ponto de partida a última indicação, isto é, *bem como perfis de formadores*, direciono o foco de atenção para a reflexão sobre as linhas constituintes deste elemento artístico que integra um todo de forças que promovem as artes: o *formador*.

Face ao exposto, apresento como proposta de estudo: **O perfil do professor de Expressão Dramática.**

Para isso, tomo como referência principal a análise do meu próprio perfil, acreditando, assim, no estudo da própria prática como motivação para uma reflexão na primeira pessoa e, por isso, mais próxima de uma realidade e de um contexto com o qual se pode encetar uma ação de reciprocidade direta.

No que diz respeito à designação de *perfil* de um professor poderei afirmar como sendo, antes de mais, a descrição de um conjunto de características, nas quais se incluem qualidades psicológicas, físicas, sociais e culturais que, juntamente com qualidades pedagógicas, criam um género de ação num contexto específico de formação.

O perfil, associado à ideia de profissionalidade, enuncia elementos que se agregam a um indivíduo dentro de uma praxis pedagógica, como um *‘conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor’* (Gimeno, 1991, citado por Nunes, 2007, p.8).

Das leituras realizadas, é a partir de Barret (1995; 1993; 1991; 1989a e 1988) e de Martins (2002 e 1998) que verifico o estabelecimento e descrição de dimensões, funções e atitudes do professor de Expressão Dramática.

Em síntese, este estudo tem como principal propósito o encontro de um traçado caracterizador de um tipo de perfil na orientação de atividades em Expressão Dramática, ao qual acrescento como contexto específico de ação o curso de Animação Cultural incluído na oferta de formação da Escola Superior de Educação de Viseu.

### **O contexto profissional**

Presentemente exerço a minha atividade como docente no Departamento de Arte e Comunicação da Escola Superior de Educação de Viseu. De entre as várias unidades curriculares, tenho a meu cargo *Introdução à Expressão Dramática*, módulo integrante da unidade curricular *Oficina das Artes I*. Este módulo situa-se, em termos de plano de estudos, no 1º. Ciclo do curso de Animação Cultural, no 1º. semestre do 1º. ano.

Numa breve incursão, o curso de Animação Cultural visa formar profissionais cuja competência plural, versatilidade e flexibilidade do perfil se adapte quer à iniciativa privada, quer ao desempenho de funções em autarquias, centros de educação e formação, museus, bibliotecas, entre outros.

Paralelamente, sou membro do grupo *Teatro da Academia* do Instituto Politécnico de Viseu, onde desenvolvo trabalho como intérprete desde 1995. O teatro foi, portanto, a porta de entrada no mundo artístico ao mesmo tempo que possibilitou a minha experiência nas linguagens dramáticas.

A minha prática desenvolve-se, assim, em duas áreas vistas como próximas e distintas. Próximas, por serem duas áreas num mesmo universo artístico e distintas, porque têm em si objetivos concretos e díspares. O Teatro comporta a dimensão de produto artístico que é apresentado a um público, a Expressão Dramática visa a experiência em práticas, num contexto privado, que colocam o indivíduo e as suas vivências no centro da ação, não havendo portanto, a dimensão pública.

A coexistência destas duas práticas ao longos de vários anos leva-me a colocar várias questões no que concerne à minha prática profissional. Por um lado, a necessidade de aprofundar o conhecimento específico numa área que é dominada pela ação, e por outro, a consciência da constante formação e especialização dentro da área profissional.

Com este questionamento procuro a reflexão como forma de inovação. A análise da própria ação que permita levar a uma reflexão sobre os meus procedimentos com o intuito de melhorar, inovar e solidificar referências. Reforço, deste modo, a questão do professor que reflete sobre as suas práticas como meio para a melhoria e para a qualidade.

No que concerne a análise desta prática, suporto-me nas noções desenvolvidas por Schön (1987 e 1983), nomeadamente a reflexão sobre a ação (*reflection-on-action*) e reflexão sobre a reflexão na ação (*reflection on reflection-in-action*), como método pelo qual é realizada a procura de significados dentro do meu perfil.

Assim, fazendo uso de um processo de auto observação, procuro para a minha investigação a **análise e reflexão sobre o meu perfil** e as **dimensões** em que me insiro ao desenvolver a prática da Expressão Dramática.

Ficam, deste modo, apresentados os fatores geradores desta pesquisa. Um primeiro de origem internacional que nos mostra um panorama atual do estado da Educação Artística e um fator profissional que esclarece sobre o contexto específico. Ambos estão na génese da pergunta principal da minha pesquisa.

### **Questão central da pesquisa**

Defino como questão principal da minha pesquisa:

- Qual o meu perfil de professor de Expressão Dramática inserido nas práticas do curso de Animação Cultural na Escola Superior de Educação de Viseu?

Questão esta que se divide nos seguintes objetivos.

### **Objetivos da pesquisa**

Para melhor esclarecer sobre o meu propósito estabeleço os objetivos em dois níveis:

#### **Gerais:**

- 1) Analisar e refletir sobre o meu perfil na orientação da Expressão Dramática no domínio *Saber Ser* como: observador, participante e orientador;
- 2) Identificar e nomear os elementos caracterizadores do meu perfil enquanto professor de Expressão Dramática.

#### **Específicos:**

- 1) Fundamentar e nomear as principais influências na minha conceção das atividades de Expressão Dramática;
- 2) Descrever e aplicar propostas didático-pedagógicas usadas na orientação de atividades de Expressão Dramática;
- 3) Sintetizar as principais decisões didáticas e pedagógicas na aplicação de um programa de Expressão Dramática;
- 4) Realçar os elementos de retroação e de avaliação na implementação de um programa de Expressão Dramática.

### **Plano da pesquisa**

Este estudo é composto por uma introdução e três partes distintas que formam um todo na procura de resposta à questão central da pesquisa. Para além disso, faz-se igualmente acompanhar por um portefólio que regista uma visão pessoal sobre o percurso concretizado.

No que concerne a Introdução, é indicada como fonte originária desta pesquisa o *Roteiro para a Educação Artística* (CMEA, Lisboa 2006). Ali, é apresentada como medida para a promoção das artes, o estudo e reflexão sobre o perfil dos formadores. É assim, assumida esta medida como motor da pesquisa que agora se apresenta.

A par desta contextualização internacional é igualmente descrito o meu contexto profissional como forma de enquadrar os moldes em que esta pesquisa foi produzida. Estes dois factores são apresentados como estando na génese da pergunta principal que serviu de guia ao desenvolvimento desta investigação, ou seja, saber sobre o meu perfil na orientação das práticas em Expressão Dramática.

Para a procura de resposta a este questionamento foi concebida uma estrutura composta de diversas partes que, cumulativamente, contribuem para a edificação de uma resposta à pergunta inicial.

Assim, a PARTE I começa por definir a área de ação deste estudo, a Expressão Dramática. Para isso, são descritas várias perspectivas sobre esta área artística, o seu enquadramento na arte educação e a descrição de um dos seus componentes, o jogo dramático. Nesta parte também foram incluídos princípios pedagógicos associados à Expressão Dramática, a descrição aprofundada de um modelo pedagógico e um tipo de pedagogia que sustentaram toda a ação na prática desenvolvida por mim neste estudo. Esta parte termina com a exploração do conceito de perfil e como este é visto dentro do universo da prática artística.

A PARTE II é dividida em dois capítulos que, respectivamente, preenchem a dimensão metodológica e a dimensão processual deste estudo. São esclarecidas as opções metodológicas que se creem como sendo aquelas que melhor validam o processo idealizado, e ao mesmo tempo a exposição de um questionamento realizado e que antecedeu a ação. Além disso, são descritos os instrumentos e ferramentas usadas, bem como a descrição da aplicação da metodologia de investigação a este caso concreto e a pormenorização do contexto da pesquisa.

A PARTE III, é composta igualmente por dois capítulos. Um primeiro que descreve, sistematiza e sintetiza todos os dados e informações recolhidas pelos instrumentos estabelecidos para a recolha de dados, e um segundo que reúne as principais conclusões advindas da reflexão sobre todo o processo efetuado.

## PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

### Introdução

Esta primeira parte acolhe a recolha teórico conceptual realizada sobre conceitos que sustentaram uma linha orientadora que serviu de base ideológica a este estudo. A literatura da especialidade permitiu encontrar definições, visões e perspectivas de vários autores sobre os conceitos de Expressão Dramática e jogo dramático.

O encontro de uma base conceptual sobre estes conceitos permite estabelecer o contexto que serve como ponto de partida para o desenrolar de um trajeto.

Estabelecido um panorama caracterizador destes conceitos base, são descritos princípios pedagógicos que se entenderam como sendo aqueles que melhor sustentam a operacionalização da Expressão Dramática.

Para além destes princípios é igualmente descrita uma ferramenta didática e um tipo de pedagogia que se consideraram como sendo estruturantes no desenvolvimento da Expressão Dramática.

Por último, esta primeira parte é concluída fazendo a abordagem ao tema principal que foi explorado, ou seja, o perfil. Após ser criado um constructo sobre o universo artístico em que desenvolvi esta pesquisa, é apresentado o resultado de uma leitura realizada sobre os dizeres mais marcantes dentro da Expressão Dramática e que abordam a questão perfil do professor dentro deste panorama.

### Capítulo I - 1.1- Procura de definição de Expressão Dramática

A procura de uma definição para a Expressão Dramática pode levar ao encontro de vários pontos de vista e referências conceptuais que apontam para vários trajetos.

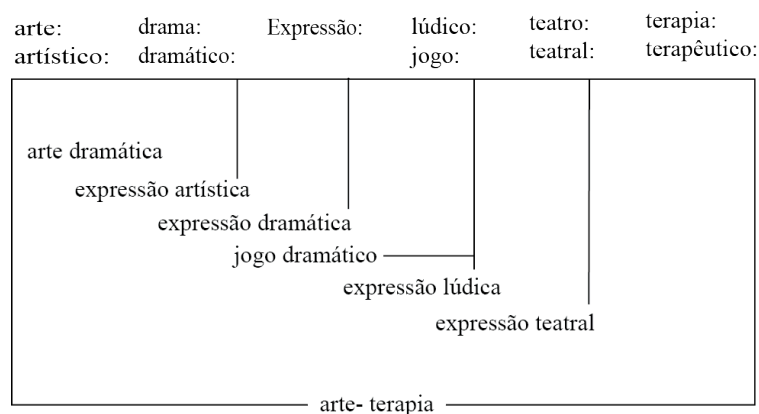
Contudo, convém precisar a posição da Expressão Dramática no seio de algumas terminologias<sup>4</sup> que por vezes designam práticas vistas como sendo similares.

---

<sup>4</sup> *Drama* para o mundo anglófono e *Expression Dramatique* para o mundo francófono. Onde, o *drama* por norma designado em Portugal como Expressão Dramática (Drama), também se refere ao género inglês de tipo de texto de teatro 'a drama'. Em Inglaterra surge a designação *Educational drama* que se refere ao *dramatic process that underlines the interaction of learning/ teaching* (Courtney, 1987, p 35). Este *Educational drama* divide-se por sua vez em *Creative drama* (inglês) e *Creative dramatics* (americano). Estes últimos influenciam o *Developmental drama* usado no Canadá anglófono. Por seu lado, no Canadá francófono surge a *Expression dramatique*, o *jeux dramatique*, a *Art dramatique* e o *Théâtre* (Monod, 1983, p. 15), enquanto que em França as atividades de Expressão Dramática surgem como *Jeux dramatiques* (Martins, 1998, p.115).

Assim, Barret & Landier (1999) apontam para o conceito de *atividades dramáticas* como uma síntese onde se pode observar a inclusão de outras concepções como *jogo dramático*; *arte dramática*; *expressão dramática* e *teatro*. As atividades dramáticas incluem em si atividades que podem resultar em produtos estético-artísticos em paralelo com atividades onde só importa a experiência vivida.

Gisèle Barret, ao referir-se a este tema propõe, uma escala base que ilustra o panorama de nomenclaturas que envolvem a questão dramática:



**Figura 1: Escala base de conceitos chave de Expressão Dramática (Barret, G., 1989c, p. 24).**

Podemos observar que a Expressão Dramática pode ser integrada num leque conceptual que aborda ações que vão desde a prática teatral, ou experiências que incluem atividades que têm na sua origem o teatro, até à dimensão terapêutica. Esta proposta coloca em oposição a arte e a terapia por serem áreas com objetivos claramente díspares. A *arte dramática* e a *expressão teatral* têm em si a ideia de produto estético - artístico, enquanto a terapia será um meio de libertação de traumas ou pulsões do foro psicológico.

Por seu lado, numa proximidade central, encontro a *expressão dramática*, a par do *jogo dramático*, ligados ao conceito de *expressão*, onde o jogo dramático se estende ao *lúdico* e ao *jogo*.

A exposição da Figura 1 ajuda-me a precisar a colocação da Expressão Dramática relativamente a outros conceitos. Sirvo-me, então, desta proposta para fixar o conceito de Expressão Dramática. Uma área que vagueia por vários conceitos mas, que aqui, retenho apenas como conceitos base o de *expressão*; *lúdico*; *jogo* e *jogo dramático*.

Este panorama revela, desde já, uma característica vista como peculiar aquando da procura de uma designação de Expressão Dramática, quero dizer, o seu carácter polissémico. Este sentido múltiplo revela ser uma componente que a torna distintiva, uma dualidade de sentidos na procura da expressão do *Ser* que a pratica.

Dado este seu carácter será, então, o contexto onde esta se aplica que acaba por defini-la e que lhe confere as suas especificidades e objetivos mais profundos.

Na senda desta procura de definição, Barret<sup>5</sup> (1989c, p.17) explica, em termos globais, a Expressão Dramática como ‘*uma pedagogia do processo*’, acrescentando que, por *processo*, podemos entender ‘*um conjunto de fenómenos*’ que tem a sua complexidade devido à forma como se organiza e o seu tempo de duração. Fazem parte deste *processo* elementos como *activo, organização do tempo, alguma coisa e fazer* (idem).

É assim realçada a faceta dinâmica e aberta que esta disciplina possui. Um ato vivo por quem a orienta e organiza; um assumir da ação pelo *aqui e agora*, numa plataforma do lúdico<sup>6</sup>.

A autora supra referida entende a Expressão Dramática como:

‘(...) *uma pedagogia da ação. Considerando o homem a um tempo sujeito e objecto da sua própria pesquisa, ela responde aos dois pólos mais importantes da sua existência: a expressão de si e a comunicação com o outro. Neste sentido ela põe a vivência como valor primordial da condição humana. Pedagogia viva (...) substituindo o saber e o saber fazer pelo saber ser.*’ (Le Grand Robert 1985, tomo 4, pp.321-322. Citado por Barret, 1989c, p. 29).

Através do que foi expresso devo ainda acrescentar que a uma primeira definição convém igualmente realçar quais os pilares em que esta disciplina assenta: a expressão e a comunicação do indivíduo através da ação.

Este sentido de ação<sup>7</sup> ganha maior proporção quando a Expressão Dramática coloca ênfase no *durante* da ação pedagógica (Nóvoa, 1989). Ao invés de se preocupar com o antes ou o depois, vai colocar a tónica no percurso desenvolvido no decorrer do processo dramático, dando assim vida a uma característica pedagógica denominada de pedagogia à *flor da pele*.

---

<sup>5</sup> Barret, (1989c, p. 29) apresenta treze conceitos que podem ser incluídos na definição de Expressão Dramática: *ação, o aqui e agora, o coletivo, a criatividade, a globalidade, o lúdico, o móvel, a neutralidade, a polissemia, o processo, a situação, a subjetividade e a vivência*.

<sup>6</sup> O conceito de lúdico aparece definido como: pedagogia do prazer, pedagogia positiva e o bem estar (Barret 1989c, p. 22), ou, como a *gratuité* com que a pessoa se implica na ação (Saint-Jacques, 1986, pp. 8,11).

<sup>7</sup> Significado grego para ‘*drâma*’.

Já Courtney (1987, p.44) apresenta como significado de *Expression Dramatique*:

*'Personal/social dramatic EXPRESSION and COMMUNICATION as art/ education/ therapy; uses all possible MEDIA for learning and as an experience of life. [Barret]'.*

À luz desta definição posso ampliar o sentido da Expressão Dramática como o uso da arte, da educação e até mesmo da terapia pelo *Ser* pessoal e social para se expressar e comunicar no ambiente do drama. Neste processo-aprendizagem todos os meios são usados com o intuito de 'trazer cá para fora', procurando esta aprendizagem ser sempre uma experiência da vida onde este mesmo *Ser* dual se experimenta e se forma.

Da prática da Expressão Dramática espera-se que o *Ser* se aproxime mais do seu interior e do *outro*, movimento este sustentado pela livre expressão e pela espontaneidade. Onde se acrescenta uma prática que coloca em ação a *totalidade da pessoa* (Barret & Landier, 1999) num dado espaço e num dado tempo, onde são chamadas todas as formas de expressão, quer sejam *alternadas, cruzadas e integradas* (idem).

Partindo da definição do termo *expressão*<sup>8</sup> encontrada no dicionário da Língua Portuguesa<sup>9</sup> (ato ou efeito de exprimir; manifestação de pensamentos por gestos ou palavras) podemos aferir que as atividades dramáticas têm no seu âmago a emoção e o sentimento único de cada um. Faz apelo às emoções através de uma aprendizagem global, ou melhor, espera-se que a experiência dramática seja tal que ative as várias dimensões do *Ser* - *cognitiva, afectiva, sensorial, motora e estética* (Barret & Landier, op cit).

Estes últimos acrescentam ainda que o termo *dramático* reporta-se a uma '*ação, que aborda o fazer e não o discurso sobre o fazer*' (idem, p. 12), assumindo este *fazer* como revestido do prazer pelo jogo e pela descoberta.

Encontro, assim, com as afirmações anteriores, uma das dimensões da prática dramática: dar a imagem espelhada ao sujeito que a vive. A sua proposta é esta mesmo, provocar o sujeito para a ação dramática.

---

<sup>8</sup> O termo *expressão*, por si só muito lato, pode assumir vários sentidos. Por um lado se o suporte para a expressão é o próprio **sujeito** falamos de expressão corporal, expressão gestual, expressão verbal e não-verbal. Se o suporte para a expressão é o **objeto** falamos então de expressões artísticas, expressões criativas ou expressões teatrais (Barret 1989c, p. 27).

<sup>9</sup> Dicionário da Língua Portuguesa (2011).

Numa outra face do que pode ser a Expressão Dramática, surge mais uma proposta que concorre para a definição deste universo:

*‘Falar de expressão dramática (ou Jogo Dramático ou Drama Criativo) é falar do eu e do eu partir para os outros. Para quem está à espera de ouvir afirmações definitivas ou descobertas imutáveis, desde já digo que não o farei. A nossa função é ir descobrindo e transformando. (...) é um retirar de máscaras, é estabelecer um equilíbrio entre o mundo interior e exterior do Homem, ou seja, é harmonizar a vida social e a essência do Homem.’ (Mota, J., 1989, p. 39).*

A partir do referido, posso concluir que a Expressão Dramática tem como principal propósito a expressão e a comunicação do sujeito que nela participa. Por outras palavras, procura que o sujeito exprima o seu *Ser* mais profundo numa plataforma de jogo, de ludismo e de prazer.

Sendo este propósito referido como um dos seus principais objetivos, a Expressão Dramática, assume-se como uma área disciplinar na qual o sujeito é tido como um todo. Um ser global que se quer na sua plenitude como ser único, sem disfarces e como parte integrante e decisivo na identidade de um grupo. E este *Ser*, que se quer vivo, é o alimento da ação dramática, ou, como melhor imagem, este é o *medium du “drama”*, contribuindo assim para que o drama seja uma *‘métaphore active de l’existence’* (Courtney, 1985, citado por Saint-Jacques, 1986, p.7).

A Expressão Dramática assume o praticante da ação como um ser total. Totalidade esta onde as componentes intelectual, emocional, física, cognitiva e social são tratadas como indissociáveis.

Como resultado de uma sistematização de ideias, posso afirmar que a *Expressão Dramática* é um ‘espaço’ que recebe o sujeito para a prática do seu *Eu*; uma forma de trabalhar percepções e visões, que opera ao nível das emoções, que faz sair o interior do sujeito para uma dimensão observável numa ação que coloca em jogo a partitura da pessoa, onde este se ouve e ouve o *Outro* num processo que se quer que seja de abertura, disponibilidade, encontro e partilha.

No seguimento desta ideia, Beauchamp & Chaîne (1993) referem-se à Expressão Dramática como ‘revelador’<sup>10</sup>. Uma prática que se constrói com a conjugação de conteúdos que implicam a envolvimento pessoal e cultural do participante:

---

<sup>10</sup> «révélateur» no original.

*‘L’expression dramatique ne s’appuie pas sur une pratique où les contenus s’empilent et passent à côté d’une mise en présence personnelle et culturelle impliquée’ (idem, p. 21).*

Onde a sua abordagem à prática artística, vista como pragmática e fundamental, deve ser realizada de tal forma aberta que conduza à tomada de consciência das possibilidades que o encontro de participantes oferece:

*‘(...) tenter de contribuer directement à une prise de conscience accrue des possibilités offertes par une pédagogie réellement ouvert aux inventions et aux transformations proposées par l’ensemble des participants...’ (idem, p.21).*

A Expressão Dramática é assim disposta como uma área que intervém sobre o *querer* do participante; uma área que é disponível e atenta às propostas do sujeito, que reestrutura as suas cores primárias num novo colorido. Uma área que se constrói a partir dos seus participantes e que por sua vez os constrói.

Será este um dos espelhos da Expressão Dramática?

Assumir a Expressão Dramática neste pressuposto de abertura e entrega, estaremos a aceitar um tipo de ação pedagógica que se distingue de outros por se apresentar como uma metodologia que se define pela disponibilidade e pelo caráter transformável no imediato (Beauchamp & Chaîne, 1993). A sua prática ganha distinção por esta refletir a sua própria ação: *‘la situation vécue par ceux qui la pratiquent, ceux qui la vivent et ceux qui la jouent au moment où la situation se produit’* (Fraga, 1990, p.58).

Inicialmente comecei por situar a expressão dramática no seu próprio seio, convém agora situá-la no panorama da arte-educação.

Assim, Courtney (1986, p.3) apresenta três tipos de aprendizagem ao nível do ensino artístico: *the intrinsic*, *the extrinsic*<sup>11</sup> e *the aesthetic*<sup>12</sup>. Estas três perspetivas apontam para as vias possíveis quando falamos de ensino artístico. A primeira voltada para as qualidades da personalidade do praticante, a segunda direcionada para o ensino artístico ao serviço de outras áreas curriculares e a terceira preocupada com a produção estético-artística.

---

<sup>11</sup> Definida como *learning in non-arts subject* (Courtney 1986, p. 3). Ou seja, as artes como suporte metodológico. Como Martins (1998, p.124) esclarece: *É particularmente utilizada no ensino de línguas maternas ou estrangeiras, assim como na história.*

<sup>12</sup> Definida como *The arts provide aesthetic learning (...), educate feeling e transfers to all feeling* (Courtney, 1986, p.3). Segundo Martins (1998, p.124) esta perspetiva centra-se no *desenvolvimento estético-artístico e cultural, valorizando o produto e a resultante da experiência artística.*

Ora, dado o cariz deste estudo, é de meu interesse voltar a atenção para a perspetiva intrínseca do ensino artístico no qual vejo incluída a Expressão Dramática. Já que, e segundo Martins (1998, p.124), esta abordagem ‘*centra-se no sujeito e procura o desenvolvimento global da pessoa (...). Ao mesmo tempo valoriza o processo e a experiência individual e do grupo*’. Na continuidade desta ideia, a colocação desta área artística neste tipo de aprendizagem permite reforçar a ligação entre o *fazer* e o desenvolvimento da personalidade como um todo no processo de formação.

Tendo isto em mente, pode também a Expressão Dramática ser incluída no paradigma do ‘*learning by doing*’ de John Dewey, ou ‘*aprender a fazer, fazendo*’.

Por fim, importa sublinhar o facto de que a procura de uma única definição de *Expressão Dramática* pode ser o primeiro passo para a obliteração de outras perspetivas e de outros conceitos relevantes sobre esta. A pesquisa e as leituras realizadas apontam para a polissemia do termo, para a variedade de conceitos e de práticas e para a necessidade de não haver um encontro de um sentido único que seja estanque, estático e preocupado, de forma bloqueadora, com o encontro da palavra certa.

Ao enveredar-se por este caminho poderemos correr o risco de perder uma das características que, no meu entender, a melhor define: o seu fulgor.

De referir, porém, a consciência para outras teorias e concepções que acompanham a Expressão Dramática e que aqui não foram desenvolvidas por se ter optado por desenvolver aquelas que melhor se enquadram na corrente conceptual que suportam o plano de estudos do curso de Animação Cultural.

## **1.2 - O jogo dramático**

Partindo da ideia de jogo, esta prática dramática inclui atividades que servem os objetivos da Expressão Dramática. É através do jogo dramático que o sujeito se experimenta recorrendo a técnicas de expressão e à experimentação de um meio de comunicação.

Numa breve incursão ao território do jogo recorro-me de Hoppe (1981) quando se refere ao jogo como sendo uma atividade lúdica que o Homem usa como uma forma de libertação

do seu todo tendo como fim o gozo, o prazer e a satisfação. Sendo esta *actividade lúdica* definida por este como:

*'(...) toda a actividade do homem (todo o pôr em actividade das suas forças ou poderes físicos, mentais e emocionais) que, livremente escolhida ou desejada, apenas tem como objetivo, para quem a ela se entrega, o seu próprio desenrolar'* (ibidem, p. 1).

O jogo surge, assim, aqui associado ao sentido lúdico, ou seja, inclui-se numa prática livre que se distingue de outras por colocar em jogo a realidade primária de cada um. A atividade lúdica, estabelecida desta forma, é desenvolvida tendo por base elementos que compõem cada indivíduo (social, emotivo, cognitivo, físico, intelectual, estético). Esta realidade de cada um pode ser transformada, ou imaginada, numa nova realidade (secundária) que é criada através da ação da atividade lúdica.

Ainda segundo o mesmo autor, as atividades lúdicas podem seguir dois destinos: a prática que visa a satisfação e o prazer, isto é, o jogador aprende a jogar; e a prática que tem como fim a aprendizagem de outros conteúdos, conhecimentos e experiências que podem integrar a vida primária do indivíduo, ou seja, a sua vida exterior à atividade lúdica.

Entrar no jogo significa assim a entrada num território onde o tempo da realidade é suspenso, não querendo significar uma fuga à realidade mas antes um tempo onde *'o sujeito esquece o real, nega a actividade séria, liberta-se dos quadros constrangedores que suporta na execução das suas actividades diárias'* (Ryngaert, 1981, pp. 36-37).

Pode-se concluir, então, que a prática do jogo como atividade lúdica encerra em si duas dimensões: a vivência pontual da experiência e a experiência do jogo como aprendizagem.

Dada esta perspectiva do que pode ser o jogo, importa agora fixar o olhar no que pode ser o jogo dramático.

A primeira definição encontrada é que este não é teatro (Barata, 79 e Leenhardt, 1974). Faz uso de técnicas e de convenções teatrais mas não é significativo de prática teatral, já que é sinónimo da livre expressão dos participantes e recai essencialmente na comunicação (Barret & Landier, 1999).

No entanto, numa outra ótica, o jogo dramático é situado como antecedente da representação:

*'En ese marco de creación y recreación surgen las condiciones idóneas para imaginar, para improvisar a partir de desarrollos que rompen con frecuencia*

*las leyes de la lógica y de la norma establecida, abriendo espacios insospechados a la mirada «desde el otro lado», al pensamiento divergente* (Lomas & Bikandi, 1999, p.5).

O jogo dramático apresenta-se como um instrumento que estabelece como regra a criação de uma base para o improvisado e para a descoberta de novos “olhares” da realidade circundante.

O que é procurado com o jogo não é a reprodução fiel da realidade mas um olhar ficcionado sobre ela, como afirma Ryngaert (1981, p. 34), ‘*a sua análise a partir dum discurso produzido numa linguagem artística original que se afasta do naturalismo*’. O mesmo apresenta várias classificações que ajudam a clarificar e a balizar ideias quando se procura definir jogo dramático.

Das várias propostas, apresento uma recolha de definições que considero as mais relevantes para este contexto (idem, pp. 33-34).

- *O grupo é o lugar onde o indivíduo se elabora «para si» e com os outros;*
- *O vaivém entre o jogo e o pôr em questão o jogo por observadores activos;*
- *Destina-se a formar «jogadores», mais preocupados em dominar o discurso do que em criar a ilusão;*
- *Não é a perfeição do gesto, ou da imitação que se procura, mas sim um comportamento lucidamente elaborado dentro de uma situação de comunicação;*
- *Os objetivos educativos visados a longo prazo não devem prejudicar o prazer do jogo «aqui e agora»;*
- *O jogo dramático não necessita de cenários, trajes ou adereços no sentido tradicional.*

Dadas estas características, pode o jogo dramático ser entendido como uma prática que se socorre de recursos teatrais, não numa antevisão de espetáculo ou de experimentação teatral, mas antes como um meio de desenvolvimento pessoal.

Daí que sejam apontadas como vantagens do jogo dramático: a possibilidade de repetição; a possibilidade de formulação de regras e a sua significação mágica.

O encontro de pontos de referência sobre o conceito de *Expressão Dramática* e de *jogo dramático*, atrás realizado, levou ao estabelecimento de várias perspetivas sobre o campo de intervenção deste género de atividades. Ficaram estabelecidas as suas finalidades quanto ao objetivo e ao objeto da sua ação, ou seja, a expressão e comunicação do sujeito que participa da ação.

Assim, estas atividades dramáticas servem para descrever e propor caminhos de ação no percurso dramático, entendendo-se aqui por atividades dramáticas as propostas que levam à expressão e comunicação do *Eu* para, e com, o *Outro*.

A atividade dramática poderá, assim, ser entendida como a ação da Expressão Dramática, já que:

*‘(...) permite recriar, aqui e agora, uma situação de ficção que reproduz as aparências da realidade ou que entra numa relação metonímica com a realidade, ela tem semelhanças evidentes com o jogo tal como é definido’*  
(Ryngaert, 1981, p. 38).

### **1.3 - Princípios pedagógicos inerentes à Expressão Dramática**

Grosso modo, a pedagogia, como ciência, procura encontrar e melhorar os meios para atingir os fins a que uma dada disciplina se propõe atingir.

A Expressão Dramática, enquanto área disciplinar, encerra em si princípios que, do meu ponto de vista, ajudam a estabelecer uma base referencial teórica que sustenta a ação pedagógica.

Começo por referir três noções de base que Barret (1989a) indica como sustentáculo para prática dramática, quero dizer: o **lúdico**, o **processo** e a **polissemia**.

O lúdico, já aqui definido, reporta-se à ideia de prazer, à aprendizagem pelo jogo e pela descoberta, onde o sujeito joga sem preocupações para além daquelas que advêm do próprio jogo. O processo, por sua vez, remete-nos para o jogo como consequência do lúdico. A pedagogia do processo acompanha e desenvolve, aquilo que ocorre, e nasce, no momento da ação, os chamados ‘produtos naturais’.

Por fim, a polissemia, abre as portas à duplicidade de sentidos que uma mesma atividade pode conter; os sentidos múltiplos que nascem do mesmo exercício. Esta noção surge diretamente ligada ao conceito de neutralidade do professor que aceita e procura compreender as variadas formas de expressão.

A par destas noções surgem também três princípios base que, tanto Barret (1989a) como Maréchal (1993, por Beauchamp, H. & Chaîne, F.) apresentam como: a **pedagogia do coletivo**, a **pedagogia do indireto** e o **não diretivo**.

Num primeiro princípio, a pedagogia do coletivo define a atividade em Expressão Dramática como sendo sempre coletiva. Mesmo que o trabalho seja desenvolvido por pares, trios ou micro grupos, todo o grupo realiza o mesmo tipo de atividade e no mesmo tempo.

Esta pedagogia preconiza a ideia de que a cada um deve ser permitida a sua expressão individual. Ou, nas palavras de Barret (1989a, p. 73): *‘El ideal es llegar a permitir a cada individuo expresarse como es, dejando también a los otros expresarse como son’*, reforçando ainda que esta abertura ao coletivo e ao trabalho em grupo não procura a competição entre os sujeitos, nem tão pouco a comparação e o julgamento.

Esta atitude de neutralidade perante o grupo implica que o professor ‘olhe’ o grupo como constituído por ‘personalidades em ação’, sem a procura de uma hierarquização que diferencie os participantes como sendo melhores ou piores (Barret, idem).

Por seu lado, Maréchal (1993, por Beauchamp, H. & Chaîne, F.) acrescenta que esta pedagogia procura a aprendizagem por parte do indivíduo dentro do seu grupo, sendo que o ideal procurado é o equilíbrio entre o individual e o coletivo. É subentendido que esta pedagogia procura que o individual não seja ofuscado pelo grupo, nem que o indivíduo seja um protagonista exagerado dentro do seu grupo, acabando por afirmar que *‘(...) elle oscile sans cesse, cherchant les solutions qui permettent les différences de rythme, de style, de besoins...’* (p. 102).

Como segundo princípio, a pedagogia do indireto diz respeito ao método que é encontrado para chegar a um objetivo estabelecido. Segundo esta perspectiva, o professor estabelece um objetivo baseado no conhecimento que tem do grupo, no entanto *‘(...) es un camino que no conduce forzosamente a donde creemos; es el pretexto sin intención visible’* (Barret, 1989a, p. 91).

A pedagogia do indireto é apresentada como sendo um caminho que é inicialmente idealizado pelo professor, conceção esta que é suportada na perceção que se tem do grupo, o que observa da disposição do grupo, os objetivos e a sua perceção da situação pedagógica.

Esta pedagogia opõe-se a uma abordagem direta por não estabelecer regras rígidas sobre uma proposta que é lançada pelo professor. Ao invés, é proposta uma atividade onde o objetivo não é necessariamente identificável. Com isto, procura-se deixar sempre em aberto caminhos que o sujeito queira seguir, e não caminhos que o professor queira que o

sujeito siga. Acima de tudo, a pedagogia do indireto provoca a iniciativa no sujeito em dar o primeiro passo no seu caminho de expressão. Pela parte do professor, que acompanha este percurso, é esperada uma atitude de neutralidade, atitude esta que ‘(...) *permete que las diferencias, los opositos, los contrários se encuentren, se expresen simultaneamente y se reúnam*’ (Barret, op cit, p. 97).

Já Maréchal (1993, por Beauchamp, H. & Chaîne, F.) sugere a expressão de ‘quem parece virar as costas ao objetivo’, uma atitude que joga na ideia de uma causalidade desinteressada. Como o mesmo define este tipo de pedagogia: ‘(...) *l’art de viser sans en avoir l’air, y compris sans identifier de cible, ou en ayant l’air de tourner de dos au but*’ (p. 101). Daí que utilize conceitos como a deriva, o desvio, a oblíqua para ilustrar o funcionamento operacional deste princípio pedagógico em atividades de Expressão Dramática.

De referir, por fim, que a pedagogia do indireto não deve ser entendida como um tipo de orientação que manipula a ação dramática, pelo contrário. O indireto propõe uma ação que dá autonomia ao sujeito para que, de forma indireta, pelo seu agir e pela sua entrega, encontre novas reformulações do seu ver e do seu sentir. Será esta a entrega que se quer como objetivo desta pedagogia, a auto implicação livre e voluntária do sujeito que se inclui numa área que se ‘*s’agit, s’agissant*’.

Por último, o terceiro princípio, o não diretivo. Aqui, o professor assume a função de parceiro. Um indivíduo que acompanha outro num dado percurso que ocorre num espaço-tempo de ação dramática. Maréchal (1993, por Beauchamp, H. & Chaîne, F.) defini-o como um ‘*accompagnateur*’, que, mais do que um líder, dá resposta tanto a situações pedagógicas como a situações pessoais bem como às exigências não previstas do grupo e do indivíduo.

Este princípio realça o fator humano numa relação pedagógica entre professor e participante. O que por inerência estimula, ou fortalece, a dimensão do *Saber Ser* do professor.

Segundo Sousa (2003a) o professor não diretivo será um ‘(...) *facilitador, que desenvolve com os alunos uma relação pessoal que lhe permite guiá-los no seu crescimento e desenvolvimento*. (p. 127).

Este princípio, assim como os anteriores, visa a conquista de autonomia e de espírito de entrega ao jogo por parte de sujeito. Este, ao sentir-se acompanhado, pode ir além do que é

apenas sugerido. A não diretividade implica que o professor esteja presente naquilo que o sujeito procura fazer, e não a ausência de orientação ou falta de presença. O princípio do não diretivo remete-nos para o conceito de conselho informado, dica, sugestão e não o conceito da instrução técnica.

As noções e princípios aqui descritas não deixam de ser aproximações de um tipo de abordagem que se pode realizar para com a orientação da prática da Expressão Dramática. Creio que o valor das três noções apresentadas anteriormente, juntamente com estes últimos princípios, ganha realce por possibilitar ao professor indicadores para que este possa refletir sobre as dimensões que o acompanham dentro da orientação da ação dramática.

#### **1.4 - Uma proposta de modelo didático de Expressão Dramática**

A apresentação anterior de vários elementos que se inclui na dimensão pedagógica da Expressão Dramática permitem fundamentar teoricamente opções que permitem uma estruturação balizada sobre o orientação da ação dramática. A inclusão destes elementos permitem esclarecer um ponto essencial na análise de um perfil, quero dizer, o *Saber Ser*. As noções e princípios não deixam de ser um guia pedagógico não só para a ação, mas também para a auto análise sobre esses mesmos elementos.

A par de um suporte teórico, qualquer ação pedagógica tem também a dimensão didática. Sendo esta última definida como uma disciplina que inclui métodos e técnicas que o professor usa para estruturar e concretizar o seu ensino, convém assim apresentar um modelo que considero o que melhor se enquadra no propósito deste estudo.

Esta proposta didática, que Gisèle Barret (1989b) apelidou de *Cadran didactique* foi primeiramente apresentado em Toronto em 1985 dentro do Congresso da ‘American Theatre Association, e publicado em *Enpression* n°. 23, igualmente em 1985.

Este quadro didático é apresentado pela mesma autora como sendo ‘*Un instrument original en pédagogie de l’expression dramatique*’, o qual se ilustra pela seguinte figura:

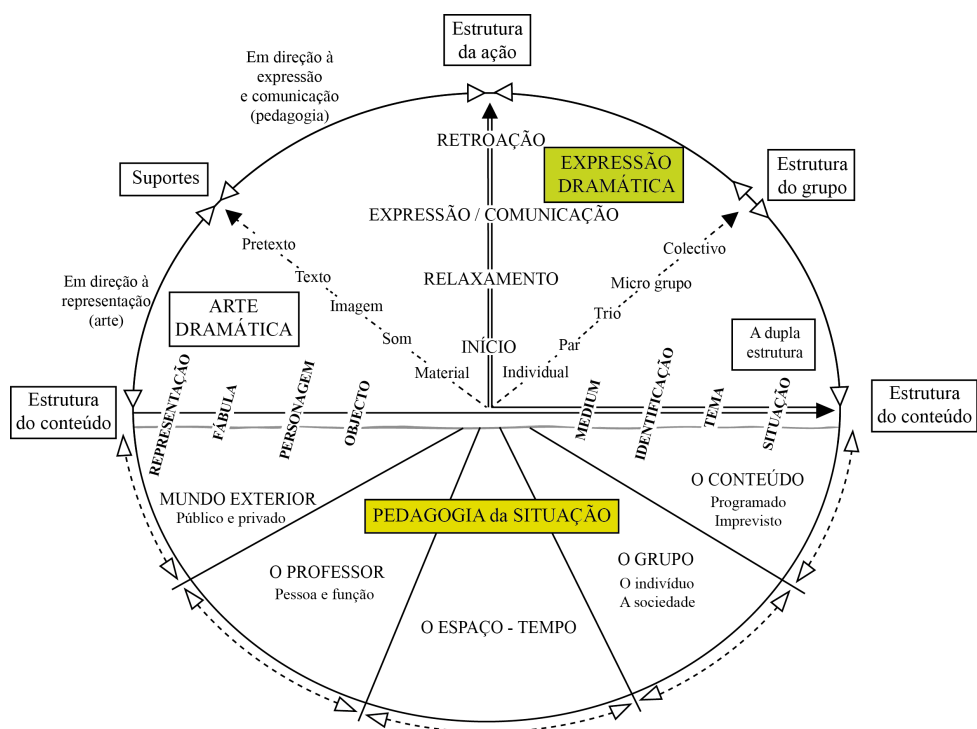


Figura 2: *Le Cadran didactique* de Gisèle Barret (1989, 1991, 1995) e André Marechal (1993).

Uma primeira leitura permite identificar dois níveis. Um semicírculo superior que identifica a dupla estrutura da Expressão Dramática, como aqui é definida, e um leque inferior, ou avental, onde se situa a pedagogia da situação<sup>13</sup>.

Assim, e relativamente à parte superior, é apresentada uma estrutura de conteúdos que suporta quer a Expressão Dramática, quer a arte dramática. Esta estrutura percorre os dois tipos de pedagogia, no entanto, quando se está no domínio da Expressão Dramática os conteúdos alternam para o domínio da arte dramática. Ou melhor, quando a ação se inclui do domínio da Expressão Dramática (onde o objetivo é a expressão e comunicação do sujeito) teremos como conteúdos o médium, a identificação, o tema e a situação, quando ação se direciona para a arte dramática (onde se procura o trabalho artístico pelo sujeito) teremos os seus conteúdos correspondentes, ou seja, o médium passará a objeto; a identificação passará a personagem; o tema passará a fábula e a situação passará a representação.

<sup>13</sup> Os elementos constituintes da pedagogia da situação são apresentados mais adiante em espaço próprio.

A estrutura da ação, segundo Barret & Maréchal (1991), funciona como o alicerce da dupla estrutura da Expressão Dramática. Ou seja, elementos de progressão como o início, o desenvolvimento e a retroação serão processos idênticos independentemente da pedagogia usada. Posso, assim, estabelecer que a Expressão Dramática assenta numa estrutura de ação e numa estrutura de conteúdos as quais estabelecem a base para o desenvolvimento da ação. Ou seja:

*‘La double structure est constitué de deux axes: la structure d’atelier et la structure de contenu. Ces axes engendrent des points de jonction d’où résulte l’invention d’exercices combinés (...), ce qui permet avant tout de favoriser un renouvellement constant des possibilités de mises en jeu.’ (idem, p. 39).*

A partir daqui posso assumir que a dupla estrutura da Expressão Dramática possibilita duplas leituras e múltiplos encontros de combinações que podem ser encontradas pelo cruzamento dos constituintes das suas estruturas, onde o denominador comum será a estrutura da ação. Esta estrutura (início, relaxamento, expressão/ comunicação e retroação) também denominada de atelier, é exposta com o propósito de servir de referência à prática. Isto é, cabe ao professor gerir os tempos de cada momento consoante as necessidades do grupo. Esta estrutura apresenta-se como sendo ajustável às particularidades das situações, podendo ser sempre ajustável à progressão e desenvolvimento do grupo de trabalho. Esta abertura, no entender de Barret & Maréchal (1991), *‘(...) offre la possibilité de favoriser une pratique orientée sur les motivations et les intentions du groupe en présence’* (p. 39).

Esta natureza da ação em Expressão Dramática favorece, deste modo, a iniciativa por parte do professor em analisar constantemente a prática e (re)ajustar consoante os objetivos estabelecidos. Este factor não implica, porém, a omissão de momentos pertencentes à estrutura da ação, apesar de poder ser dosificada, devem ser sempre mantidos o princípio da organização e o princípio da progressão implícita (Maréchal 1993, por Beauchamp, H. & Chaîne, F. e Barret & Maréchal 1991).

Se a estrutura da ação é o primeiro eixo estruturante, a estrutura do conteúdo será o segundo. Aqui, procura-se uma relação dinâmica entre os diferentes elementos. Cada um serve como pretexto para a ação, um cruzamento dinâmico realizado pelo professor e que funciona como motivação, ou motor da ação, que é dada ao sujeito. No fundo, todos eles servem como justificação para que o sujeito entre no jogo de expressão e comunicação e para que, progressivamente, o sujeito ganhe autonomia expressiva, que leve a que necessite

cada vez menos de pretextos para a sua livre expressão (Maréchal 1993, por Beauchamp, H. & Chaîne, F.). Esta autonomia implica a substituição dos conteúdos da Expressão Dramática (médium, identificação tema e a situação) pelos conteúdos da arte dramática (objeto, personagem, fábula e representação). De notar, porém, que estas componentes estão dispostas de forma gradativa, isto é, do mais simples ou mais complexo. No entanto, não existe a obrigatoriedade da abordagem de todos eles. Mediante as características do grupo, pode o professor optar por aprofundar um deles em detrimento de outro.

Como a Expressão Dramática coloca em jogo o individual e o coletivo, serve a estrutura de grupo, e as suas variantes, para colocar também em jogo a dimensão inter-relacional do sujeito. O trabalho a solo (individual) implica um relação emocional entre o sujeito e o exercício que difere quando se está em jogo com outro (par). A implementação de variantes sobre a estrutura do grupo permite a simultaneidade de participação, a mistura e a *reversidade* (Maréchal, op cit), leva a que o sujeito varie nas suas intenções e funções dentro do grupo. Esta estrutura, que é estável na sua posição no quadro didático, acrescenta a mistura das dimensões sociais, afetivas e intelectuais do sujeito que entra na ação sem perder a noção do coletivo (idem). Esta mistura, combinação ou arranjo da estrutura do grupo permite ao professor encontrar meios de exploração da capacidade relacional e expressiva dos elementos de um grupo, as suas reações às propostas podem permitir novos arranjos na forma como cada um se cruza também com o outro.

A estrutura dos suportes marca a fronteira entre o que aqui tem vindo a ser desenvolvido como a dupla estrutura. A sua colocação no quadro didático, junto da arte dramática, permite definir esta estrutura como a linha diferenciadora entre a expressão/ comunicação e a representação. Os seus constituintes (material, som, imagem, texto e pretexto) indiciam elementos de ordem cultural e artística. A escolha dos suportes a usar implica o trabalho sobre a expressão ou o trabalho sobre a representação. Ou seja, tomando como exemplo a imagem, pode o professor usar este suporte para trabalhar a expressão/ comunicação, numa fase inicial do grupo, e a mesma imagem poder ser usada quando o grupo já desenvolveu capacidades para a representação.

Após a apresentação das estruturas que compõem a dupla estrutura, é igualmente importante referir que esta proposta se apresenta como passível de várias leituras. O professor pode criar combinações entre os elementos das várias estruturas como forma de

adaptar esta proposta de modelo didático às situações pedagógicas específicas com que se depara. Aliás, a riqueza do *Cadran didactique* advém dessa mesma natureza, da possibilidade combinatória onde se estabelece a sua complexidade e, ao mesmo tempo, a sua objetividade. Complexo por possibilitar diversas leituras, objetivo porque oferece uma proposta concreta.

Por fim, uma breve descrição caracterizadora dos elementos que constituem a estrutura da ação e a estrutura do conteúdo, na vertente mais próxima da Expressão Dramática. A descrição destes elementos justifica-se por serem aqueles que se incluem no quarto de círculo dedicado exclusivamente à Expressão Dramática e por serem aqueles que, no meu entender, necessitam de um melhor enquadramento.

O quadro seguinte sintetiza a descrição destes elementos apresentados por Gisèle Barret (1989a):

ESTRUTURA DA AÇÃO	<p><b>INÍCIO</b></p> <p>Não é a parte mais importante da ação. Serve, no entanto, de passagem do mundo exterior ao mundo interior da sessão e do grupo. Momento de indução ao que se vai passar. Uso de atividades que preparam o grupo para o tema da sessão. Tempo de encontro entre o grupo e o professor e o ‘aqui’ e o ‘agora’.</p> <p>Implica o doseamento: da dificuldade corporal (muscular); da diretividade (ordem para o esforço físico); da duração (nem demais, nem de menos); do interesse do grupo (estímulo usando vários meios)</p>
	<p><b>RELAXAMENTO</b></p> <p>Implica a libertação do indivíduo para se encontrar de novo consigo mesmo e o descanso físico, a recuperação corporal. Favorece a consciência e a concentração, o relaxamento físico estimula e alivia o espírito. Tem com função o encontro do bem-estar psico-fisiológico. Com este bem-estar procura-se a disponibilidade para o momento seguinte.</p> <p>Poder-se-á entender o relaxamento como o momento onde se procura a concentração do sujeito para a ação dramática (física e psicológica).</p>
	<p><b>EXPRESSÃO/COMUNICAÇÃO</b></p> <p>Momento onde a expressão dramática acontece em pleno. Lugar que atribui significado ao conceito ‘ação’; pôr em ação o sujeito de forma livre e voluntária.</p> <p>Uso de cinco fontes de inspiração à ação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o ‘aqui’ e ‘agora’ do grupo que se encontra no mesmo espaço e à mesma hora;</li> <li>- o ‘aqui’ e ‘agora’ do professor, onde este usa aquilo que é (personalidade) na</li> </ul>

	<p>situação em que se encontra;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o espaço- tempo externo do grupo, as suas origens, interesses, geografia, sociedade em que estão inseridos e preocupações;</li> <li>- o espaço- tempo do professor, partilha do elementos próprios como pontos de vista, experiências, valores e ideias;</li> <li>- o espaço- tempo estranho, ou seja, o espaço que não é familiar, o desconhecido, o espaço ficcionado, ou da realidade.</li> </ul>
	<p><b>RETROAÇÃO</b></p> <p>Momento que normalmente acontece no final de cada sessão. Reservado para a tomada de consciência 'daquilo que aconteceu'. Procura de <i>feedback</i> entre professor e sujeito.</p> <p>Pode acontecer no final, como em momentos durante a sessão, ou, até no início da sessão seguinte. A atitude do professor é a de escuta e de observação.</p>

ESTRUTURA DO CONTEÚDO	<p><b>MEDIUM</b></p> <p>O que serve de meio para a ação/ movimento. Serve como instrumento do indireto. Tem como funções equilibrar (todo o grupo no mesmo estado), distrair (concentra a atenção do sujeito num objeto que é externo a si) e provocar (justifica o movimento). O médium tem como características: simples, manejável, transformável, neutro e atrativo.</p>
	<p><b>IDENTIFICAÇÃO</b></p> <p>Aquilo com que o sujeito se identifica aquando de uma sugestão de uma imagem. O sujeito usa as suas referências para expressar essa imagem.</p> <p>A identificação pode dar-se por imitação (do que viu), por projeção (o sujeito transpõe aquilo que ele é para a proposta) e por transposição (o sujeito interpreta o tema que é dado, coloca-se na outra face do tema ao ponto de perder o primeiro sentido desse mesmo tema. Implica transformação). A transposição pode ser física, afetiva e simbólica.</p>
	<p><b>TEMA</b></p> <p>Situa-se entre a identificação e a situação, no que concerne a medição da autonomia do grupo. O tema funciona como uma proposta que possui o mínimo de informação, sugestões, do professor no início do exercício. Aquilo que o professor propõe como sendo a base para a exploração dramática. Um tema pode classificar-se como: objeto, imagem, símbolo ou situação.</p>
	<p><b>SITUAÇÃO</b></p> <p>É proposta uma situação que implica o confronto do sujeito com o seu <i>Ser</i>, no imediato. É apresentada como sendo aplicável a sujeitos com um conhecimento mais profundo de si. É em simultâneo o mais fácil e o mais difícil de se concretizar. Fácil porque não necessita de acessórios, difícil porque é a prova máxima para o sujeito. As propostas podem passar pela relação do sujeito com o espaço, com a afetividade, com a linguagem e comportamento.</p>

**Quadro 1: Descrição da estrutura da ação e da estrutura do conteúdo presentes no *Cadran didactique*.**

Fica deste modo apresentada a dupla estrutura da Expressão Dramática e a definição de alguns dos seus elementos mais relevantes.

Como síntese, resta-me acrescentar o referente que é o quadro didático por permitir a abertura a uma dimensão do perfil do professor – a sua ligação didática a uma disciplina. As opções que faz, as escolhas e a forma com operacionaliza os objetivos a que se propõe levam a que seja premente encontrar propostas que sirvam de guia para a orientação da situação pedagógica.

Fica assim a faltar a abordagem ao semicírculo inferior do quadro didático de Gisèle Barret. A pedagogia da situação é colocada na parte inferior da dupla estrutura não por ser de menor importância, mas por poder servir como uma pedagogia que sustenta uma atitude pedagógica, quer se esteja no domínio da Expressão Dramática, quer se esteja no domínio da Arte Dramática.

#### **1.4.1 - A Pedagogia da Situação**

Uma apresentação imediata da Pedagogia da Situação<sup>14</sup> permite defini-la como a tomada de uma atitude que maximiza as variáveis que interferem no ambiente pedagógico. Estas constituem aquilo que se pode designar como o avental - *éventail*<sup>15</sup> -, que compreende os parâmetros de uma situação pedagógica.

A Pedagogia da Situação esclarece, através das suas variáveis, o que se pretende designar quando há a referência à Expressão Dramática, como a prática do *aqui e agora*. Assim, além da sua dupla estrutura, a Expressão Dramática apoia-se no sentido da ação e do momento através das transferências, cruzamentos e intersecções que possam existir entre estas viáveis e que dão vida a este tipo de pedagogia.

Este tipo de pedagogia será assim a síntese do conceito de vivência do imediato; do que está a acontecer, por oposição ao planeado, ao previsto, ao antecipado. Como Barret (2007) explica:

---

<sup>14</sup> O conceito de ‘situação’ surge definido por Barret (1989b, p.9) como: ‘(...) *ensemble des relations concrètes qui, à moment donné, unissent un sujet ou un groupe au milieu et aux circonstances dans lesquels il doit vivre et agir*’.

<sup>15</sup> Designação atribuída por Barret, 2007.

*‘Elle exploite chaque moment de l’ici et du maintenant de la classe dans toute sa diversité. Elle tient compte de tous les facteurs, du hasard et de l’aléatoire, en se risquant à répondre aux urgences du moment’.*

A Pedagogia da Situação ganha, assim, sentido somente no momento em que a sessão ocorre. A tomada do *imprevisível* como uma estratégia de ação suporta uma atitude em situação pedagógica de abertura a todas as possibilidades que o sujeito possa oferecer. Além de facilitar uma entrega por parte dos participantes, leva a que o professor esteja consciente de que todas as demonstrações expressivas e comunicativas podem ser exploradas sem que isso seja um prejuízo, ou desvio, da aprendizagem. Da mesma forma, procura fornecer como matéria prima a exploração das vivências dos alunos como suporte fundamental no processo de aprendizagem e de interação entre professor e aluno.

É a interação entre estes dois últimos que motiva a Pedagogia da Situação, a partilha do momento apoiada no pressuposto da comunhão de um tempo-espaço que ocorre entre professor e sujeito. A Pedagogia da Situação incita, no seu íntimo, à aventura entre estes dois, como esclarece Barret (1989b, pp. 4-5):

*‘(...) est une invitation au voyage, au grand voyage imprévisible, vaste derive comprenant de petits itinéraires bien jalonnés, avec des escales à heures fixes, mais laissant à la mouvance son rythme, son espace et son énergie, permettant la jouissance de toutes les surprises comme de tous les éléments identifiables de l’expérience vivante’.*

Além de a definir, a mesma autora, apresenta-a como constituída por variáveis que funcionam como sendo a síntese de uma situação, que são: o Espaço-Tempo, o Grupo e o Indivíduo, o Conteúdo, o Mundo Exterior e o Professor.

Estabelecer-se estas cinco variáveis permite a abertura a um leque de condicionantes que influenciam constantemente a situação pedagógica. No fundo, em qualquer contexto de formação estão sempre presentes estas variáveis, logo, a sua exploração e tomada de consciência permite não só a sua presença na Expressão Dramática como noutra disciplina. Ou, nas palavras de Barret (1989c, p. 22):

*‘pode-se dizer que a expressão dramática funciona como um processo pedagógico vivo e agradável que se personaliza e se diversifica em função dos pedagogos e dos alunos e cujas variáveis são as mesmas que as da situação pedagógica’.*

Face ao exposto importa precisar aquilo a que cada uma das variáveis se refere.

A variável *Espaço-Tempo* diz respeito ao lugar de encontro onde se reúnem todos os participantes na situação pedagógica, o horário a que esse encontro se dá e a duração que tem esse mesmo encontro.

O *Espaço* refere-se à sala de aula, mais concretamente as condições da sala para a prática dramática. Daqui advém a necessidade de existir uma ligação ao lugar onde ocorre a situação pedagógica que influenciará o comportamento e atitudes dos sujeitos implicados. Também se crê na importância da tomada de consciência deste fator por parte dos intervenientes. A exploração do próprio espaço da ação permite a abertura a realidades por vezes descuradas, como o sentido de orientação, a gestão do espaço, a distribuição e colocação no espaço, a movimentação no espaço seguindo percursos definidos, a exploração de temas simples como a forma, a dimensão, a superfície, o volume, a disposição e as aberturas.

O *Tempo* refere-se às datas que envolvem a vida académica, como as férias, os exames, as entradas e saídas. Engloba igualmente o trabalho em grupo ou individual limitado e às diferenças de ritmo de cada sujeito. O ritmo em que decorreu uma proposta, quanto tempo durou e de que forma, contínua ou descontínua.

O *Conteúdo* refere-se às componentes programáticas do ensino aprendizagem, o programa que está estabelecido. A vertente institucional, como a administração escolar, as regras e correntes políticas adoptadas não deixam, igualmente, de balizar e interferir na ação pedagógica. Do conteúdo faz igualmente parte o imprevisto, ou seja, a planificação de uma sessão em Expressão Dramática deve prever o imprevisto, o inesperado, o aleatório.

Esta característica leva a que o conteúdo seja igualmente definido como a *Vivência*. Isto é, a experiência que cada elemento do grupo teve, bem como a própria vivência do grupo. Daí que esta variável só possa ser definida depois e nunca antes do processo pedagógico. Só no decorrer da ação pedagógica é que são reunidas experiências em comum e onde o sujeito partilha vivências.

O conhecimento da vivência de cada sujeito, bem como do grupo, pressupõe, por parte do professor, a importância que este dá às percepções e acontecimentos que se lhe apresentam acentuados pela personalidade de cada um. Esta atitude ganha valor pelo facto de colmatar uma variável que normalmente escapa a pedagogia tradicional (Barret,1989c), ou seja, os

fenómenos humanos. A sua identificação e tomada em conta permitem uma aprendizagem mais rápida, melhor integrada e significativa.

A experiência vivida é assim tida como conteúdo próprio da Pedagogia da Situação, e logo, da Expressão Dramática. Para além do que é programado ou planeado pelo professor, o que resulta da situação pedagógica transforma-se, no final da sessão, no conteúdo dessa mesma sessão.

O *Grupo e o Indivíduo* são tidos como os dois principais elementos constituintes da situação pedagógica. Onde a personalidade de um grupo é constituído pelas suas partes, ou seja, cada uma das personalidades de cada sujeito. Assim, o que dizem, o que são e o que fazem caracteriza o tipo de situação que se desenrola. Esta variável ganha a mesma dimensão que a variável *professor* já que as duas completam a equação viva do que é o momento pedagógico.

O *Mundo Exterior* intervém diretamente na situação pedagógica. Os acontecimentos do exterior são transportados para a sala de aula, quer pelo professor, quer pelos alunos. Acontecimentos públicos que a todos impressionam alteram a funcionamento da sessão. Por seu lado, acontecimentos do mundo privado de cada um destes intervenientes altera não só o seu comportamento como pode afectar igualmente o comportamento do grupo.

Por fim, o *Professor* assume aqui uma dupla função, ou seja, é o natural motor da ação e ao mesmo tempo conteúdo parcial dessa mesma ação. É um elemento que centraliza e descentraliza, que conduz, que induz as aprendizagens. É tido como um elemento rico sobre o qual é dirigida maior parte da atenção e onde a sua atitude e comportamentos condiciona o tipo relações e interações que mantém com o sujeito.

Elementos como o olhar, a voz, o gesto, a posição, o contacto, a forma como permanece frente ao grupo são a demonstração exterior da sua atitude e comportamento. Por outro lado, os seus interesses pessoais, culturais e pedagógicos, a sua personalidade, a autoestima e autossatisfação revelam aspectos da sua personalidade que interferem crucialmente no ambiente pedagógico.

O professor, sendo o centro da ação, deverá dar atenção:

- ao *indivíduo*, nomeadamente: à sua origem sócio cultural, como é que este vê e caracteriza o grupo em que está inserido, o que diz e respeitar o que este diz, ter em conta as referências que usa e a sua idade;
- ao *grupo*: como é que este o caracteriza, a visão que tem deste, o número de elementos, as idades, a diferença dos sexos e a diversidade de origem.

Ao refletir sobre o exposto poderá surgir a questão: Se a Pedagogia da Situação coloca em jogo estas cinco variáveis, como poderá a relação entre elas ser caracterizada?

A disposição no aventa da Pedagogia da Situação das variáveis permite estabelecer uma relação de igualdade entre elas. Não é estabelecida uma prioridade entre elas já que, teoricamente, têm valor idêntico (Barret, 2007). A relação estabelecida é a da combinação, ou combinações, que podem ser criadas entre elas. Daí, a importância que cada uma pode ganhar relativamente a outra advém da necessidade momentânea da situação pedagógica. Apesar de cada uma destas poder ser analisada de forma independente e isolada, só existem quando são combinadas e não como sucessivas umas das outras (idem).

Deste modo, a relação entre elas é definida, pelo referido, pelo arranjo que é criado no momento, tendo sempre presente o pressuposto de que esta pedagogia só ganha total presença quando todas elas estão presentes ou contempladas. Estas relações combinatórias são, naturalmente, criadas pelo professor quando usa este método pedagógico como utensílio para a compreensão das intensões dentro de um grupo. Funcionará como um filtro que é usado como ferramenta de compreensão das intenções implícitas e explícitas de uma realidade concreta. Como esclarece Maréchal (1993, por Beauchamp, H & Chaîné, F.): ‘(...) *chacun peut les ordonner à sa façon qui correspond à un mode d’analyse de la situation pédagogique*’.

Num artigo que analisa a Pedagogia da Situação, Leitão (2007), sintetiza pontos que descrevem a sua importância no que concerne a sua aplicação:

- *Alerta o educador/professor/animador para prestar uma atenção redobrada aos participantes/ grupo, alunos/turma, em cada situação particular de aprendizagem;*
- *Parte do que a situação pedagógica concreta lhe fornece como motivação para a aprendizagem (...);*

- *Reforça o processo de elaboração e construção da aprendizagem por cada um dos alunos. As retroacções escritas ou orais têm um papel significativo como forma do sujeito auto-avaliar a sua progressão nas diferentes aprendizagens, dando relevo ao processo de trabalho e não só aos produtos finais que ele possa criar;*
- *Contribui para a percepção por parte do pedagogo de que os alunos, face à mesma actividade pedagógica desenvolvida, não aprendem objectivamente a mesma 'coisa' (...);*
- *Incentiva discursos plurais e divergentes que se procuram acolher, naturalmente, como expressões diferentes do sentir e do estar no mesmo espaço-tempo e no mesmo mundo.*

A Pedagogia da Situação ganha relevo por colocar a tónica no processo de interação entre professor/ sujeito/ mundo, vista aqui como uma das principais componentes da prática da Expressão Dramática. Adquire uma relevância acrescida por fazer apelo ao desempenho do professor como elemento central nas estruturas vivas da Expressão Dramática. Sendo a Pedagogia da Situação um veículo pedagógico assente na atitude e nos comportamentos do professor, torna-se marcante incluir aqui características de orientação, e de avaliação, que definam um tipo de atitude aquando da aplicação deste tipo de pedagogia. Daí que Barret (2007) aponte aspetos como: a criatividade, perspicácia, imprevisibilidade, o não estabelecimento de rotinas, o insólito, a mobilidade, concentração nos aspetos positivos, a possibilidade de suspender o processo, modéstia, a distância irónica e a imaginação.

## 1.5 - Perfil: uma definição do conceito

A definição imediata encontrada no dicionário atual para o conceito de perfil aponta-nos para o *conjunto de características ou competências necessárias ao desempenho de uma atividade, cargo, ou função*. Depreende-se a partir daqui que o perfil é composto por elementos específicos que definem a ação e a atitude de um indivíduo quando exerce essa atividade, cargo ou função. Consequentemente, são estes mesmo elementos que, por sua vez, estabelecem o referente a partir do qual esse mesmo indivíduo se possa guiar, conduzir, orientar ou nortear.

No seu ponto de vista, Machado (1995, citado por Rico, 2010, p.27) define em termos gerais o conceito de perfil como *‘contorno superficial, delineado a partir da perspectiva de um ângulo de visão’*. Subentende-se que a definição de perfil implica também a definição de ponto de vista sobre o qual é realizada esta análise. A análise de um perfil é assim fundamentada.

Por sua vez, Rico (2010), num estudo que analisa o perfil do professor, remete-nos para a ideia de perfil profissional, sendo este definido como:

*‘(...) uma representação de características essenciais que descrevem as acções/ actividades e as circunstâncias em que um profissional as executa num determinado contexto, onde profissional e socialmente se assume com deveres, direitos e valores de cidadania.’ (p. 27).*

Pelo exposto, podemos entender por perfil como o olhar sobre um dado traçado individual que encerra em si dados específicos que confluem num todo. Este todo entendido aqui como o reflexo de uma ação ou de uma atitude.

Analisar um perfil poderá ser assim visto como a atitude de um indivíduo perante uma dada situação, neste caso a situação pedagógica.

A par desta definição de perfil posso igualmente referir duas dimensões que se tornam relevantes quando se aborda este tema. Referindo-se ao processo identitário do professor, Sá-Chaves (2008), aponta para duas dimensões, ou seja, a *dimensão transversal* e a *dimensão específica*. Segundo a autora, o conhecimento sobre o ensino não implica que se possa lecionar em qualquer área. Daí a especificidade de uma área de intervenção sobre a qual é necessário ter conhecimento.

Esta ideia serve como mote para direccionar a atenção para o que se pode definir como sendo próprio de um perfil dentro das práticas em Expressão Dramática.

### 1.5.1- Apontamentos sobre o perfil do professor de Expressão Dramática

*‘Que te consideres animador, portador de juego o líder; que tu ambición sea ser el amigo, el consejero o el confidente de tus alumnos, tú eres y serás, administrativamente hablando, el profesor’.*

(Gisèle Barret 1989a, p. 29)

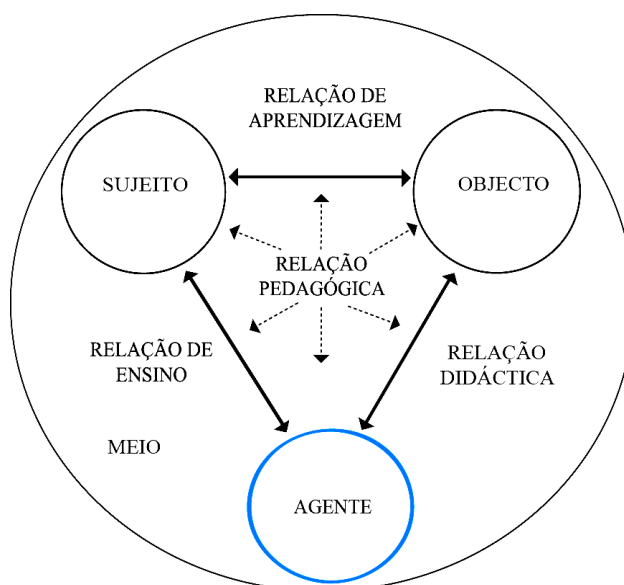
O professor será, portanto, a peça central na orientação do processo pedagógico. Assume um conjunto de funções entendidas como não formais mas que assumem uma dimensão essencial no processo de ensino aprendizagem.

A reflexão sobre este *quem* orienta leva-me a procurar propostas que ofereçam pontos de referência e de reflexão que ajudem a tecer uma rede de significados que possam conduzir à descrição de um tipo de perfil que se considere como o mais apropriado ou próximo das práticas artísticas.

Ao direcionar o olhar para o *quem* ensina, convém, primeiramente, delinear o seu espaço de ação dentro do processo de formação.

Em Martins (2002), é apresentado um modelo de relação pedagógica que situa o *quem* numa esfera concreta. Definido aqui como *Agente* de ensino na relação pedagógica, e como *‘o responsável pelo planeamento, animação e avaliação do processo de ensino e da progressão e qualidade das aprendizagens’* (idem, p. 39), este integra um sistema do qual fazem parte outros elementos do processo de formação.

Como melhor ilustro através da seguinte figura:



**Figura 3: Modelo sistémico de relação pedagógica (Martins, A., 2002, p. 41).**

Através da figura, o *Agente*, ganha uma posição clara que ajuda a clarificar e a objetivar o terreno de jogo no ambiente pedagógico e esclarece sobre os diferentes conceitos que estão enredados no ambiente pedagógico. Conceitos estes que, naturalmente, condicionam e alimentam o traçar de um caminho de orientação e prática pedagógica.

A partir daqui revelam-se as diversas *relações biunívocas* que se deparam ao *Agente*. Este elemento estabelece correspondências com outros elementos de forma recíproca. Será a partir da configuração que este *Agente* dá a estas relações que se poderá estabelecer as características do seu perfil.

Definida a posição deste *Agente* importa agora focar sobre características que ajudem a estruturar um enredo reflexivo sobre o seu perfil.

Numa primeira instância, defino-o como o principal elemento que desbloqueia as situações de aprendizagem, aquele que propõe, incentiva, desafia e provoca. Tomo-o como causa primeira ou como o ‘gatilho’ que despoleta a reação em cadeia na formação (Barret)<sup>16</sup>.

Em Martins (2002), encontro uma síntese de vários pontos de vista sobre o perfil e funções do animador/ professor/ educador. A primeira definição, mais ampla, esclarece que o professor tem em si um ‘*reportório de conhecimentos, de habilidades e de atitudes ou valores profissionais*’ (p. 69). A par desta definição, são igualmente expostas várias propostas, como: o professor assume o papel de criador de desafios, aquele que, na sua ação, procura criar situações pedagógicas de desequilíbrios dinâmicos, procurando, por esta via, fazer com que a situação de aprendizagem seja viva, proativa e inconstante.

Noutra vertente, pode assumir o papel de decisor ou estratega. Enquanto decisor, toma decisões sobre as diversas situações; enquanto estratega, define o que, no seu entender, será o melhor trajeto a percorrer.

No continuar das referências surge a abertura a uma abordagem eclética, pragmática e livre à situação de pedagógica. Esta postura reveste-se de uma atitude de desafio perante a orientação ou condução das atividades, associando-se a isto a abertura de espírito e a personalidade criativa.

A corrente humanista, proposta por Carl Rogers e Ada Abraham (1984, citado por Martins, 2002, p. 70) dá especial enfoque ao desenvolvimento da pessoa, ao autoconhecimento e à autonomia. Realça, então, o perfil do professor terapeuta. Por seu lado, Ferry (1987, p. 27, citado por Martins, op cit) refere-se a atitudes pessoais de abertura e consciência do drama educativo. Uma outra designação coloca em confronto o conceito de *saltimbanco* - que faz apelo à criatividade, à espontaneidade e às funções sociais da educação e o conceito de *geómetra* - que observa as situações, planifica e controla os resultados.

Por fim, alusão à arte do momento. Uma pedagogia à *flor da pele*, onde o *aqui e agora* são a plataforma de ação. Aqui, o professor assume três papéis: o observador-participante, o criador de situações e o ator participante. Este tipo de pedagogia, apresentado primeiramente por Barret (1995), subdivide as características do professor em humanas e psicológicas. Assim, confiança em si, segurança e compreensão fazem parte daquilo que é

---

<sup>16</sup> Barret, G (1988) *L’ambiguïté de l’interference de l’entre-deux*. Theatre/Public. Juil-oct, pp.22-24. A autora refere-se ao *quem* independentemente da situação de aprendizagem. Define igualmente que, em educação, a eficácia vem essencialmente do ‘saber-ser’ do que do ‘saber-fazer’.

considerado essencial no perfil do professor, defendendo-o como um *democrata esclarecido*.

Referindo-se às qualidades humanas do professor, Barret (1989a) enumera: disponibilidade, acolhimento, escuta, tato, sensibilidade, presença sobre os outros e sobre as situações, consciência, lucidez, relatividade, responsabilidade e autonomia. Quanto às qualidades psicológicas: aptidão para perceber as situações e analisá-las, aptidão para perceber o significado dos fenómenos percebidos e aptidão para responder com reflexos rápidos e seguros.

A autora define ainda o professor como alguém que exerce três funções:

- a um nível psicológico: assegura, ou dá segurança, para que um aluno não hesite, liberta e unifica;
- a um nível psicopedagógico: provoca a ação, faz avançar e controla;
- a um nível pedagógico: o professor explora os conteúdos propostos.

Finalmente, a esta tripla função do professor, referida anteriormente, são acrescentados três domínios: o *Saber*, o *Saber Fazer* e o *Saber Ser*.

Ainda sobre como definir o *quem* orienta, anima, ensina e conduz, as atividades de Expressão Dramática, Barret (1989a, p.30) afirma: '*Me atreveria a dar una definición ideal y utópica del profesor de expresión dramática: él es el cerebro, el corazón y el cuerpo del grupo*'. A afirmação coloca o professor no centro da ação dramática, onde é considerado como o elemento que despoleta a ação e a vivência dramática.

Na mesma obra, a autora alerta para o facto de que a *indução*<sup>17</sup> é o momento considerado como o mais problemático no comportamento do professor. Isto porque não existe uma teoria ou fórmula que explicita a melhor estratégia para criar a sintonia entre o que o professor procura e a forma como os alunos o entendem. Daí que sejam descritas duas noções que possam dar pistas de reflexão sobre o agir/perfil do professor na ação:

- o comportamento pedagógico - onde anima, observa e participa;

---

<sup>17</sup> A *indução* tem a haver com o momento, ou estratégia, onde o professor procura que os participantes compreendam os sentidos, o caminho, a direção, sejam levados ou conduzidos a “mergulhar” nos mesmos significados que o professor procura.

- a ação pedagógica - onde intervém, lança a proposta ou convite.

Quanto ao primeiro, é o professor aquele que dá vida. É a origem da situação de aprendizagem. Observa com o intuito de diagnosticar e participa nas atividades. No que concerne a participação salienta-se o fato de, ao participar ou não, o professor aproxima-se ou afasta-se da situação de aprendizagem do aluno.

Quanto ao segundo, o professor interpela, fala, discute, olha, guarda silêncio no desenvolvimento das propostas.

No seguimento deste encontrar de pontos de reflexão sobre o perfil do professor de Expressão Dramática, e referindo-me ainda ao fenómeno da indução, Barret (1995) propõe aspectos que estão relacionados diretamente com a ação pedagógica.

Começo por referir-me à questão do olhar, da voz e do gesto. Estes três componentes, parte constituinte de qualquer indivíduo, não deixam de ganhar maior relevância quando nos referimos ao universo das vivências em Expressão Dramática. Sendo instrumentos essenciais para qualquer professor, convém aprofundar as suas potencialidades como instrumento que está ao seu dispor e que servem como elemento fulcral de comunicação e interação com os alunos.

Na procura do perfil, importa perceber qual a relação que é estabelecida com estes elementos - o poder do olhar, o tom de voz, o uso de gesto, a colocação na sala, o comportamento, a perceção proxémica<sup>18</sup> pessoal/individual e cultural de cada aluno, a segurança, a atitude, a “dimensão oculta”, a aproximação, o tato o toque e o contacto.

Numa outra proposta, Barret (1988), descreve conceitos que podem ser atribuídos ao sujeito que conduz as atividades dramáticas no mundo da formação.

---

<sup>18</sup> Proxémia: Descreve as distâncias mensuráveis entre as pessoas, conforme elas interagem, distâncias e posturas que não são intencionais, mas sim resultado do processo de aculturação.

Como o quadro sintetiza:

Quem	O quê	Onde	Quando	Como	Porquê
<i>Pedagogo</i>	pedagogia	escola	curricular	didática	aprender
<i>Artista</i>	arte	lugar específico	extra curricular	estética	jogar
<i>Interveniente</i> <sup>19</sup>	cultura	sociedade	programa	interferência	transformar
<i>Pessoa</i>	vida	mundo	todo o tempo	em situação	desenvolver

**Quadro 2: Síntese conceptual sobre o papel do formador em atividades de Expressão Dramática. Barret, 1988.**

A análise do quadro deixa em aberto o pressuposto de que o perfil, e as funções do sujeito que dá vida às atividades dramáticas, relaciona-se diretamente com variáveis de ordem institucional e de ordem programática. Ou seja, segundo esta perspectiva, os objetivos e o lugar de intervenção alteram o perfil da pessoa responsável pelo desencadear das atividades.

Numa abordagem mais específica, encontro a relação que pode ser estabelecida entre o *pedagogo* e o *artista*. Estes dois significados podem ser encontrados na mesma pessoa. Importa, aqui, saber fazer a distinção, ou relação, que possa existir entre os dois. Sabendo de antemão que esta dualidade de papéis está diretamente relacionada com os objetivos estabelecidos *a priori*. Daí que Barret (1988) inclua a definição de *Interveniente* - «*interférant*»- como ponto intermédio entre os mesmos. Na procura de um ponto de equilíbrio entre os dois perfis, surge a ambiguidade - Onde está o pedagogo e onde está o artista?

Este novo conceito reflete sobre a interferência do papel do artista e do pedagogo numa nova figura. Esta confluência, cria assim uma nova dimensão para o sujeito: a ambiguidade da interferência entre os dois.

De notar, no entanto, que o perfil do *Interveniente* não é tido aqui como o somatório dos dois, mas como um novo conceito que pode emergir no cruzamento de duas realidades que por si só têm caminhos bem definidos.

---

<sup>19</sup> Este conceito tem na sua origem a ideia de interferente, do francês '*interférant*'. Sendo o conceito de interferência definido como: a sobreposição de dois fenómenos vibratórios com o mesmo comprimento de onda.

Esta proposta traz a lume a visão do sujeito que joga na dualidade artista/ pedagogo, alargando as possibilidades deste para dimensões como: o plural, a polivalência e a pluralidade de práticas.

Após apresentar vários conceitos, perspectivas e visões sobre o perfil do *quem*, e tendo em mente a pergunta inicial que iniciou esta pesquisa, importa esclarecer as denominações atribuídas aos diferentes atores. Deste modo, opto por denominar a pessoa que orienta as atividades como *docente* e a pessoa que participa nas atividades como *sujeito*, ou dado o contexto de formação como *discente*. Com esta opção procuro simplificar a leitura e, também, estabelecer uma base que não crie dúvidas sobre a que indivíduo me estou a referir.

De igual modo, os conceitos e perspectivas do docente podem ser incluídas nos domínios: afetivo, ético, cognitivo e sensório-motor.

## **Resumo**

Este enquadramento teórico estabelece as bases conceptuais que edificam a estrutura ideológica que suporta esta investigação. Comecei por estabelecer um panorama sobre o universo próprio da Expressão Dramática, algumas das suas concepções e a sua posição no leque da arte e educação. A sua definição implicou igualmente o encontro de algumas perspectivas sobre uma das suas ferramentas: o jogo dramático.

Estabelecido um cenário conceptual, estabeleci um quadro referencial no qual se poderá suportar a pedagogia da Expressão Dramática. Este quadro referente funciona assim como o estabelecer de linhas guia na orientação de práticas nesta área. Este encontro de referenciais levou a que fosse igualmente descrito um modelo didático e se encontrasse na Pedagogia da Situação a estratégia de ação mais coerente para este contexto investigativo. Esta primeira parte terminou com o reunir de visões e pontos de referência encontrados na literatura sobre o perfil do professor de Expressão Dramática.

## PARTE II - ABORDAGEM METODOLÓGICA

### Introdução

A investigação em ciências sociais procura compreender os fenómenos culturais e sociais de um grupo ou comunidade num contexto específico. É um percurso concebido e realizado por um investigador que estabelece um plano de ação que, normalmente, se inicia com uma questão de partida.

As opções metodológicas assumidas numa investigação esclarecem sobre as decisões tomadas na escolha de instrumentos ou ferramentas que melhor alimentam a procura dos objetivos estabelecidos. Os métodos apresentados para uma investigação confluem no pressuposto da *'tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões'* (Tuckman, 2000, p. 5).

Assim, neste capítulo, são apresentadas e descritas as escolhas metodológicas que foram seguidas nesta pesquisa. Para isso, apresento a descrição dos principais elementos constituintes da metodologia adoptada na prossecução dos objetivos apresentados.

É descrito um percurso metodológico e é descrito o contexto onde este percurso foi desenvolvido. No final, são apresentados e caracterizados os instrumentos que procederam à recolha da informação considerada pertinente para a tentativa de resposta às questões investigativas inerentes a esta investigação.

### Capítulo II - 2.1 Opções metodológicas

Tendo em mente o que atrás se expôs, posso afirmar que esta investigação está inserida no paradigma qualitativo. Este paradigma é caracterizado por ser fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo e indutivo (Carmo & Ferreira, 2008).

Quanto ao propósito, este tipo de investigação é uma Investigação-Ação de cariz exploratório.

Quanto ao método é um Estudo de Caso. Segundo Merriam (1988, citado por Carmo & Ferreira, 2008, p. 235) o estudo de caso qualitativo pode ser caracterizado como particular (uma determinada situação), descritivo (descrição do fenómeno), heurístico (compreensão do fenómeno), indutivo (raciocínio indutivo) e holístico (importância dada ao processo e à compreensão e interpretação).

Dado o cariz subjetivo deste método, foi necessário ter presente questões que validam o meu estudo. Questões de validade interna e a fiabilidade entraram em jogo quando este tipo de investigação foi adoptado.

No que concerne a validade interna, foi verificada a concordância entre os dados recolhidos e aquilo que foi dito e se a interpretação destes mesmos dados foi realizada de forma correta. Quanto à fiabilidade, realizei a descrição pormenorizada de como o estudo foi desenvolvido e concretizado, mantendo uma postura honesta e rigor na análise, descrição e interpretação dos dados.

## **2.2 - A Investigação-Ação (I-A)**

As leituras realizadas apontam para uma definição subjetiva deste método de investigação. Apesar de ser um tipo de investigação proficuamente aplicada ao estudo de contextos de formação, verifiquei sucessivos apontamentos para o seu carácter aberto, flexível e passível de integração de vários métodos ou instrumentos numa só investigação.

Na procura de definição desta metodologia, posso afirmar que é um tipo de investigação que se caracteriza pela procura, através da ação, de respostas para um dado problema, sendo o percussor desta metodologia o psicólogo Kurt Lewin (Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988). Neste ambiente, o investigador reveste-se da dupla função de arquiteto e engenheiro da pesquisa. Pensa, idealiza e conduz a sua pesquisa, funcionando a I-A como uma forma de *‘resolução de um dado problema para o qual não há soluções baseadas na teoria previamente estabelecida’* (Carmo & Ferreira, 2008, p. 228).

A esta primeira definição acrescento uma outra que aponta para a dimensão viva e atuante da I-A, um conceito que:

*‘põe a tónica no acto físico de investigar e examinar, no envolvimento dinâmico e único do actor/ autor no acto de investigação e a palavra acção remete-nos para um movimento feito ou uma decisão tomada intencionalmente’* (Filipe, B., 2004, p. 112).

Esta definição suporta a ideia de que o investigador é responsável por todas as componentes do processo, acrescentando-se que neste tipo de investigação os professores, além de investigadores, são objeto do seu próprio estudo. É assim tido como objeto da sua indagação as suas próprias práticas e a relação que estabelece entre a teoria e a prática (Filipe, B., 2004). Esta ação do investigador é, porém, realizada de forma colaborativa. A participação e colaboração de outros no processo de investigação é também um dos pilares desta metodologia.

Já Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988, p. 9) definem a I-A como:

*‘es una forma de indagación introspectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objecto de mejorar la racionalidade y la justicia de sus practicas sociales o educativas, aí como comprensión de esas prácticas y las situaciones en que éstas tienen lugar’.*

De acordo com esta proposta será uma forma de reflexão mais profunda sobre as práticas e sobre os contextos onde estas práticas acontecem. Poderei depreender, deste modo, que um dos objetivos da I-A é a indagação dos significados mais profundos das práticas com que o indivíduo tem contacto.

A esta definição, vista aqui como mais generalista, é acrescentada uma definição direcionada para o mundo da educação. Neste universo, a I-A é empregada para o desenvolvimento dos planos de estudo curriculares, para o desenvolvimento profissional, para o desenvolvimento escolar e para o desenvolvimento político.

Os autores atrás referidos indicam como foco da I-A a submissão à prática de ideias que o investigador possuiu. Através deste processo este poderá melhorar e obter novas informações sobre planos de estudo e sobre o ensino e aprendizagem praticado no contexto em que está envolvido.

Numa síntese do que é a I-A aplicada à educação é apresentado o conceito de *ideias em ação*. Ou seja, a oportunidade de ter *‘un medio de trabajar que vincula la teoria y la práctica en un todo único’* (Kemmis, S. & McTaggart, R., op cit, p. 10).

Na continuação de encontro de um enquadramento referencial sobre a I-A, encontro a proposta de Máximo-Esteves (2008). Aqui, são descritas várias definições que informam sobre as características essenciais deste método.

Esta autora caracteriza esta metodologia como estando na base de um *‘desejo de melhorar a qualidade do que ocorre numa determina situação e a necessidade, para tal, de investigar essa situação’* (p. 18). A I-A parte de um desígnio de procura de mudança. Mudança esta que visa a reflexão sobre as situações do mundo real no intuito de encontrar e analisar pontos de referência que funcionem como emblema para o desenvolvimento profissional. Daí que, a mesma autora fixe a problemática da I-A como sendo *‘o recurso apropriado para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais’* (idem, p.19).

Dado o seu carácter flexível (Silva, M., 1996 e Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988), a I-A permite a inclusão de instrumentos e técnicas que melhor se adequam ao estudo a realizar. Consoante as características específicas de um estudo, as técnicas, os instrumentos, os meios, as metodologias e as ferramentas são variáveis, podendo ser utilizadas pelo investigador consoante as situações investigadas e mediante as particularidades processuais com que se depare:

*‘(...) a I-A preocupou-se, desde a sua origem, com a articulação de abordagens metodológicas diferenciadas (subjectividade e objectividade, experimental e clínico) e com a procura de quadros teóricos em diferentes disciplinas e domínios das ciências sociais’* (Silva, op cit, p. 262)

Por outro lado, Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) definem-na como uma *atitude*; uma ação que é tomada mediante objetivos e atividades, onde o investigador assume um papel ativo *na causa da investigação*. Uma metodologia que se baseia *‘na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais’* (p. 292).

Estes autores preconizam a I-A como uma forma de mudança social, onde a questão dos valores de uma sociedade ou comunidade são analisados e colocados em causa.

Já Moreira e Alarcão (1997, p. 123) apresentam duas características que perpassam qualquer definição dada à I-A e que reúnem consenso quando o tema é a prática dos professores:

- 1) *poder ser realizada pelo próprio professor, não se constituindo como investigação realizada por outrem sobre aquele;*

2) lidar com um problema específico, numa situação determinada e com a aplicação imediata ou a curto prazo dos seus resultados.

Com a aplicação do método da I-A, o investigador procura analisar os efeitos das mudanças que eventualmente se operaram, num processo cíclico entre a teoria e a prática. A este processo relacional entre a teoria e a prática deve ser associado um processo operacional em espiral, onde são seguidos os passos: planificação/ ação/ observação/ reflexão (Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988).

Há, então, um primeiro momento - a planificação cuidada da ação. Este momento ocorre anteriormente à ação e prevê a imprevisibilidade das situações que ocorrem em contextos sociais. Na planificação da ação deve estar previsto o imprevisto, deve haver lugar para a reação espontânea, para o momento pontual da novidade e do inesperado. Daí a necessidade de ser deixado espaço de manobra para que o investigador possa adaptar e adaptar-se às situações. Situações estas que são tidas como mutáveis e dinâmicas.

É um momento definido como sendo pró-ativo, onde existe a planificação dos passos a tomar em campo.

Um segundo momento - a ação. O momento onde é posto em marcha o planeado; a aplicação do antevisto; a vivência do imaginado. O momento de confronto entre o planeado e a realidade contextual, onde o investigador coloca em movimento o plano estabelecido e onde entram em campo as experiências e as estratégias adquiridas.

A ação deve ser fluida e dinâmica e implica o uso de um *raciocínio prático* (Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988, p. 18) que molda a atitude do investigador à situação do momento.

O terceiro momento - a observação. Tem como função enunciar e descrever os efeitos da ação. Serve igualmente como repositório de dados que alimentam a reflexão sobre a ação. Da mesma forma que a ação, a observação não deve ser demasiado estanque nas categorias que observa de forma a não perder elementos significativos que ocorreram na ação. Elementos que não estavam antecipados e observações não previstas que provocam o encontro de novas informações.

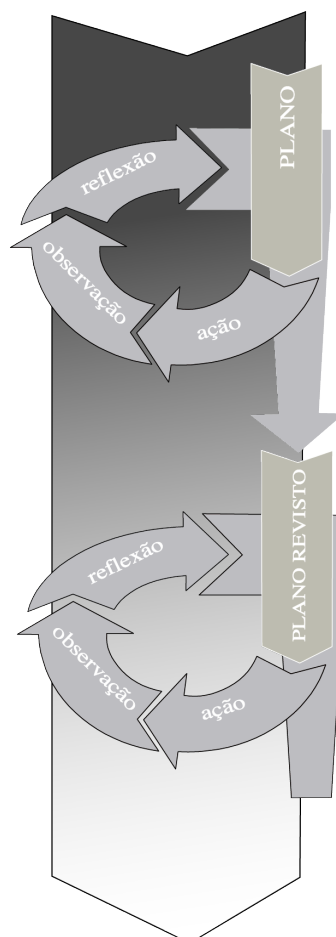
Por último - a reflexão. Momento que encerra cada ciclo do processo de I-A. É o momento de síntese dos momentos anteriores e a sua respetiva análise. Aqui procuram-se novos

significados, confirmam-se ideias e estabelecem-se novas questões. A reflexão é descritiva e introspectiva e é o momento que sintetiza as principais conclusões. É igualmente o passo que estabelece as alterações encontradas que deverão encetar o momento seguinte, isto é, um ciclo seguinte.

Estes quatro momentos descritos funcionam sucessivamente em espiral formando um ciclo completo do processo da I-A. O primeiro ciclo conduz a um segundo, e este a um terceiro e assim sucessivamente, onde as reformulações, as estratégias e a (re)planificação do plano inicial vão pautando os pormenores de cada um dos ciclos.

Este processo cíclico espiralado, ou espiral autorreflexiva<sup>20</sup>, é repetido o número de vezes que se considerem as necessárias para atingir os objetivos do estudo.

Como ilustração e síntese deste processo:



**Figura 4: Processo de Investigação-Ação, a partir de Kemmis, S. & McTaggart, R., 1988, p. 16.**

---

<sup>20</sup> Moreira, M. A. (2001, p. 26)

Outra componente essencial do processo de I-A, como pode ser observado na figura anterior, são os elementos ação e reflexão. Estas duas componentes acabam por estar na base do avanço de um estudo em I-A. É estabelecida uma relação dialética entre estes dois elementos num processo cíclico de vaivém dialogante entre o fazer e o refletir, entre a teoria e a prática.

O método de investigação pela I-A estabelece, pelo que já vem sendo descrito, uma ligação próxima com o mundo real e prático. Procura, em campo, os dados que sustentam a sua finalidade: dar respostas sobre um tema a partir da análise e reflexão na, e sobre, a ação.

Por fim, apresento um método associado à I-A que considere pertinente dadas as características do presente estudo. O conceito de *self-study*<sup>21</sup> coloca professor no centro da sua própria investigação. Neste caso, é dada relevância à descrição do processo bem como às estratégias pedagógicas que o professor usa no decorrer da sua investigação, *‘é uma investigação definida e conduzida pelo próprio professor’* (Máximo-Esteves, 2008, p. 43). Esta modalidade dá relevo igualmente à história de vida do professor, aquilo que ele é. Reflete o conceito de que o professor é aquilo que ele ensina, a sua experiência de vida está, deste modo, presente no espaço pedagógico.

É um tipo de investigação *‘centrado na perspectiva dos professores, orientado para o “estudo de si”, das suas acções, das suas ideias (...)*’ (Máximo-Esteves, op cit, p. 44), que vê fundamentada a sua aplicação quando o professor procura um maior grau de profissionalismo (Moreira, 2001).

Este conceito associa-se à I-A por ter igualmente como propósitos a auto-compreensão e o desenvolvimento profissional por parte de quem concebe e orienta a ação pedagógica. Assume, porém, um carácter mais individualizado e direcionado ao estudo de situações mais particulares.

---

<sup>21</sup> *‘Auto estudo’* - Tradução direta do inglês. Conceito apresentado por Máximo-Esteves (2008).

### **2.3 - Caracterização do contexto empírico. A Expressão Dramática e o curso de Animação Cultural**

O módulo curricular de *Introdução à Expressão Dramática*, que serviu de contexto para este estudo, ocorreu no 1º. Semestre do 1º. ano do 1º. Ciclo de estudos do Curso de Animação Cultural.

No decorrer do plano de estudos, este módulo dá lugar ao de *Expressão Dramática* no 2º. semestre. Ambos os módulos fazem parte das Unidades Curriculares de *Oficina das Artes I* e *II* respectivamente.

Dentro da Unidade Curricular *Oficina das Artes I*, a par de *Introdução à Expressão Dramática*, são igualmente lecionados os módulos *Expressão Plástica*, *Expressão Musical* e *Desenho Básico*.

Assim, a presença de formação em práticas de Expressão Dramática está prevista no 1. ano do plano de estudos do curso.

Em termos de presença horária, ocorre uma vez por semana em sessões de duas horas cada, perfazendo um total de 30 horas de formação com a acreditação de 2,25 ECTS.

O módulo de *Introdução à Expressão Dramática* encontra-se, assim, incluído num conjunto de práticas artísticas que contribuem para o alargamento e aprofundamento das linguagens artísticas e para as práticas lúdicas, culturais e sociais em cada discente.

### **2.4 - Participantes no estudo**

Os participantes neste estudo, os quais devo igualmente designar como colaboradores, foram os discentes do 1º. ano do curso de Animação Cultural, num total de 19 discentes.

A leitura das fichas de caracterização da turma, e numa breve caracterização do grupo, posso indicar que a faixa etária compreendeu as idades entre os 18 e os 21 anos.

Dos 19 discentes, 5 indicaram ter experiências ou formação dentro da área artística, tais como, e a título de exemplo: clubes do teatro, cursos profissional de animação sócio cultural, projetos de animação com crianças e idosos, membros de bandas musicais e teatro no ensino secundário. Os restantes indicarem não terem qualquer experiência em práticas artísticas ou performativas.

## 2.5 - Instrumentos de recolha de dados

Estando esta investigação inserida no paradigma qualitativo, houve a necessidade de estipular meios de obtenção de dados para análise e reflexão sobre o tema principal deste estudo. Estes dados permitem a realização da triangulação de informações obtidas pela observação de vídeo gravações, escritos dos discentes, registos do docente em portefólio e questionários, quer por inquérito quer por entrevista.

Estes dados alimentaram a construção de uma teia de informações criada a partir das várias fontes.

Os instrumentos usados foram:

<b>Diários de bordo</b>	Jornal de bordo do sujeito que acompanhou a prática durante todas as sessões presenciadas. Um total de <b>19</b> diários foram recolhidos no final do semestre. Os mesmos foram categorizados alfabeticamente como estratégia de processamento e de apresentação dos dados.
<b>Portefólio pessoal</b>	Compilação de informação criada por mim: planos de aula, descrição da ação, reflexões sobre os vários momentos da ação (antes e após), conclusões obtidas sobre cada sessão, fotografias e exemplos de trabalhos produzidos pelo discente.
<b>Registos videográficos</b>	Registo videográfico de todas as sessões através de um plano fixo, perfazendo um total de <b>30 horas</b> de videogravação.
<b>Registos fotográficos</b>	Registo fotográfico de momentos de cada sessão. Sendo realizada uma seleção das imagens mais ilustrativas de cada sessão, numa média de <b>6</b> por sessão.
<b>Questionários</b>	Aplicação de questionários por inquérito e questionário por entrevista em momentos estratégicos da ação. Num primeiro momento foram aplicados e recolhidos <b>15</b> inquéritos. Num segundo momento foram aplicados e recolhidos <b>19</b> inquéritos. Num momento final foram realizadas <b>19</b> entrevistas, das quais foram transcritas as <b>6</b> mais expressivas dentro do tema. Estas últimas classificadas de 1 a 6.

**Quadro 3: Apresentação e descrição dos instrumentos de recolha de dados.**

## 2.6 - A análise de conteúdo

Estando este estudo inserido no paradigma qualitativo, onde a procura e a análise dos dados encontrados sustentam o encontro de significados, será a análise de conteúdo o recurso principal para o encontro de um mosaico de sentidos que procuram responder às questões colocadas.

De acordo com Quivy & Campenhoudt (1998), a análise de conteúdo é definida como: ‘*a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade*’ (p. 227). A análise de conteúdo permite, assim, o trabalho a partir de uma grande variedade de dados, a qual, se tornaria uma tarefa impossível se realizada de forma desarmada. Como método, possibilita estabelecer as regras que validam e justificam a informação selecionada.

Uma outra definição da autoria de Bardin entende que a análise de conteúdo é:

*‘Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. (...) – é uma hermenêutica controlada, baseada na indução: a inferência.’* (Bardin, 1997, p. 9).

A definição compreende a ideia de que o investigador depara-se com uma grande dispersão e variedade de conteúdos dentro da informação recolhida. Será a interpretação fundamentada desses dados que dará origem ao preenchimento dos espaços de questionamento. Ao trabalhar-se no campo das perspectivas, conceitos, ideias, valores ou opiniões que um sujeito tem sobre um tema, implica a estruturação do manancial de informação recolhida para posterior leitura e análise.

### 2.6.1 - Metodologia de análise de conteúdo

Convém, então, descrever o método pelo qual se pode agrupar a informação recolhida em núcleos com o mesmo sentido.

Um dos métodos que pode ser usado é a codificação da informação. A codificação é:

*‘(...) o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo»’ (Holsti, O. R., 1969, citado por Bardin, 1977, pp. 103-104).*

Este método clarifica a técnica de codificação da informação que, a mesma autora, definiu como de recorte. Ou seja, a partir da informação são selecionadas frações que constituirão as unidades de registo dentro de um dado assunto.

Seguindo a proposta de Bardin (op cit), podemos assistir à informação sobre o processo de análise de conteúdo. Assim:

### **2.6.2 - Sobre a definição das categorias:**

Criação de unidades com uma lógica significativa que classifique dados ou documentos (de fontes diferentes) segundo sentidos comuns. Podem ser exaustivas (todos os dados devem ser incluídos nas categorias). Podem ser exclusivas (os dados devem pertencer a uma só categoria). Podem ser objetivas (não há ambiguidade na categorização). E podem ser pertinentes (devem estar de acordo com os objetivos e com os conteúdos a observar).

### **2.6.3 - Sobre a definição das unidades de análise:**

Unidade de registo - Segmento mínimo do conteúdo. Podem ser de ordem formal (palavra ou frase). Podem ser de ordem semântica (tema).

Unidade de contexto - Segmento mais longo. Serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo.

### **2.6.4 - Sobre a fidelidade e validade:**

Fidelidade - O mesmo codificador mantém a mesma aplicação durante a análise.

Validade - A descrição do conteúdo tem pertinência para o problema em causa e mantém a realidade dos factos.

### **2.6.5 - Definição das categorias de análise**

Face ao exposto, estabeleço como critério de categorização a semântica. Ou seja, todos os elementos que no seu conteúdo sejam sobre o mesmo tema ou assunto ficarão agrupados. Para além disso, estabeleço duas etapas para o tratamento dos dados em bruto em categorias. A primeira, o inventário das unidades registo, ou elementos, que considero pertinentes para este trabalho. A segunda, a classificação, ou seja, repartir os elementos e

procurar uma organização dentro das categorias. Quanto à sua definição as categorias obedeceram ao seu teor de pertinência. Como exemplo:

Categoria	Subcategoria	Unidade de conteúdo
Saber Ser	Atitude (abertura; compreensão)	<i>‘o professor compreendeu a razão da minha atitude’</i>

**Quadro 4: Estabelecimento das categorias de análise.**

### 2.6.6 - Codificação da origem dos dados

Qualquer investigação em ciências sociais implica a seriação da origem dos dados para que a sua organização e leitura permitam simplificar o processo e compreensão dos significados encontrados. De acordo com esta lógica, estabeleço como codificação:

- para os **Diários de bordo** do sujeito (**Db:B:S2**). Ou seja, dados retirados de: Diário de bordo do Sujeito B, da Sessão 2;
- para o **Portefólio** pessoal (**P:S3**). Ou seja, dados retirados do Portefólio da Sessão 3;
- para os **registos Videográficos** (**V:S4**). Ou seja, observações retiradas da videogravação da Sessão 4;
- para os **Questionários por Inquérito** (**IA:15**) e para os questionários por **Entrevista** (**E6**). Ou seja, dados recolhidos do Inquérito A, número 15 e da entrevista número 6, respectivamente.

## **Resumo**

Esta PARTE II esclareceu sobre o contexto empírico em que foi realizada esta dissertação. Foi efetuado um aprofundamento sobre a Investigação-Ação como método privilegiado para o desenvolvimento deste estudo exploratório dentro do paradigma qualitativo. O aprofundamento teórico sobre este tipo de metodologia foi apresentado tendo em mente a possibilidade de métodos que esta metodologia permite englobar em si, bem como a dinâmica ativa e aberta que propõe e que, na minha perspectiva, melhor se enquadrou na procura dos objetivos desta pesquisa.

Como este método implica a descrição pormenorizada de todas as variáveis presentes num estudo, foram apresentados os principais intervenientes em paralelo com os instrumentos e metodologias usadas quer para a recolha, quer para a análise dos dados. Os vários instrumentos são descritos como sendo aqueles que compilaram a informação sobre a qual realizei a respectiva análise de conteúdo. Como a minha preocupação foi o encontro dos principais significados atribuídos pelo sujeito que colaborou neste estudo e que se enquadrassem no meu perfil, foi usado um critério de seleção que passou pela categorização semântica das suas afirmações e o seu nível de pertinência dentro dos objetivos estabelecidos.



## Capítulo III - APRESENTAÇÃO DE UM PROCESSO

### Introdução

Tendo como ponto de partida o programa do módulo *Iniciação à Expressão Dramática* da unidade curricular *Oficina das Artes I*, do 1º. Semestre do 1º. Ciclo de estudos do curso de Animação Cultural, apresento um plano de ação que procurou, através de uma linha de ação empírica e num contexto concreto, a análise do meu perfil enquanto docente desta unidade curricular.

Para isso, descrevo, dentro de uma lógica cumulativa os passos seguidos na edificação desta reflexão a que me propus.

Assim, num primeiro momento, são levantadas questões em torno do meu perfil. Este questionamento é apresentado tendo como referente a minha própria prática como docente da unidade curricular. Pretendi, com isso, estabelecer um ponto de partida e uma base a partir da qual poderei estabelecer pontos raciocínio e de reflexão numa fase posterior.

Num segundo momento estabeleço as prioridades, pressupostos e objetivos que advêm da idealização e da conceção do plano de ação. Estes últimos descrevem de forma mais objetiva e concreta a ideologia seguida na operacionalização das sessões. De igual forma, estabelecem os limites e as perspectivas que nortearam a orientação das minhas práticas letivas.

Em terceiro lugar, apresento a estrutura dos elementos que foram usados na planificação das sessões e na construção do portefólio individual. São apresentados os instrumentos usados no decorrer do processo e que serviram de suporte para a orientação e registo da informação obtida.

No final, é descrito processo de Investigação-Ação adotado para o plano de ação desenvolvido neste estudo bem como uma base ideológica sobre a importância do portefólio como instrumento fundamental em práticas artísticas.

### 3.1 - Sobre o meu perfil: questionamento em três domínios e em três funções

Tomando como referência o Quadro 2 (*Síntese conceptual sobre o papel do formador em atividades de Expressão Dramática*, p.37), anteriormente apresentado, posso verificar que o docente pode assumir vários papéis. Uma das leituras a ter em conta é a *Pessoa* na base de qualquer ação. É a partir desta pessoa que a ação toma lugar, independentemente da situação pedagógica. Posso, então, inferir que essa mesma *Pessoa* tem em si as restantes dimensões presentes no *Artista*, no *Pedagogo* e no *Interveniente*.

Creio, assim, na necessidade de precisar os “papéis” que o docente pode assumir na sua vida pedagógica para melhor responder às solicitações próprias da Expressão Dramática.

A par destes “papéis”, o docente, no decorrer da sua intervenção, recorre-se de vários domínios do seu saber. Estes domínios podem ser divididos em: *Saber Ser*, *Saber*, e o *Saber Fazer*<sup>22</sup>. Este tríptico do saber engloba assim a dimensão pessoal na situação (*Saber Ser*), a dimensão do conteúdo disciplinar (*Saber*) e a dimensão metodológica (*Saber Fazer*).

A reflexão sobre estas três dimensões leva a uma exploração amplificada sobre os vários níveis que um perfil pode abranger. Assumindo, *a priori*, a existência de uma lógica relacional entre o três domínios. Ou seja, o *Saber Ser* antecede o *Saber* e o *Saber Fazer*. Ao estabelecer prioridade ao domínio *Saber Ser* coloco na pessoa, e na sua presença, a base a partir da qual pode ser estabelecida todo um perfil, acreditando, assim, que o *Saber Ser* interfere, e caracteriza, os restantes dois domínios.

O docente além dos papéis que assume e dos domínios do saber que abarca, exerce funções dentro do seu comportamento pedagógico. Estas funções podem ser divididas em *observador*, *orientador* e *participante*<sup>23</sup>.

Sobre a função de *observador* posso indicar que o docente: analisa o impacto do ensino, atenta os ecos do percurso de formação e faz o balanço; assumindo o papel de

---

<sup>22</sup> Martins, A., (2002, p. 73) e Barret, G., (1993, p. 47)

<sup>23</sup> Barret, G., (1989a, pp. 37-39)

*orientador*: propõe e conduz e avalia as atividades; no papel de *participante*: interfere, ou não, nas atividades que propõe.

Por fim, os domínios *afectivo*, *ético*, *cognitivo* e *sensorio-motor*, característicos do universo pessoal de qualquer docente, mas que na área da Expressão Dramática ganham um maior destaque dada a proximidade relacional que estas atividades implicam.

A grelha abaixo apresentada reúne as principais questões que me coloquei aquando do início do processo de investigação, assim como a descrição dos elementos do perfil em que estas questões se podem traduzir :

Domínios do saber	Domínios pessoais	Funções/ Dimensões	Questões	Elementos do perfil <sup>24</sup>
<b>O Saber Ser</b>	Afectivo (relação interpessoal)  Ético (global e institucional)	<b>Observador (avaliação)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantenho uma atitude neutra?</li> <li>- Sou diretivo?</li> <li>- Procuo a cumplicidade dos alunos?</li> <li>- Como recebo os alunos no primeiro momento da aula?</li> <li>- Sou simpático?</li> <li>- Crio empatia com os alunos?</li> <li>- Procuo a boa disposição?</li> <li>- Estou atento ao estado de espirito dos alunos?</li> <li>- Mostro-me disponível para os alunos?</li> <li>- Como é a minha atitude no decorrer da sessão?</li> <li>- Transmito confiança?</li> <li>- Procuo saber do mundo particular dos alunos?</li> <li>- Vejo o grupo como um todo?</li> <li>- Aceito as propostas dos alunos?</li> <li>- Estou atento aos alunos?</li> <li>- Tenho uma atitude positiva?</li> <li>- Distingo o papel de docente do de artista?</li> <li>- Como interajo com os alunos?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- abertura</li> <li>- compreensão</li> <li>- confiança</li> <li>- disponibilidade</li> <li>- empatia</li> <li>- escuta</li> <li>- receção ao sujeito</li> <li>- reflexão sobre a presença</li> <li>- segurança</li> <li>- sensibilidade</li> <li>- relacionamento global</li> <li>- relacionamento individual</li> <li>-relacionamento interpessoal</li> </ul>
<b>O Saber</b>	Cognitivo	<b>Orientador (conceção)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que tipo de referências teóricas procuro?</li> <li>- Estou a par de outras propostas teóricas?</li> <li>- Experimento várias abordagens metodológicas?</li> <li>- A que conteúdos dou primazia?</li> <li>- Tenho em conta o enquadramento da unidade curricular no plano de estudos do curso?</li> <li>- Estimulo a reflexão sobre as experiências vividas?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pressupostos didáticos</li> <li>- princípios pedagógicos</li> <li>- reflexão sobre os conteúdos</li> </ul>

<sup>24</sup> Como referência conceptual são apresentados os significados diretos dos elementos do perfil aqui usados. O glossário (Anexo 1) serve de base conceptual para os conceitos inerentes ao perfil. As definições apresentadas foram retiradas do Dicionário da Língua Portuguesa (2010).

(continuação)

O Saber Fazer	Sensório- -motor	<b>Participante (ação)</b>	- Estabeleço alguma distinção entre pedagogo e artista? - Como induzo para as atividades? - Dou exemplos? - Que tipo de suportes uso nas aulas? Com que propósito? - Exploro as variantes de cada exercício? - Estimulo a criatividade?	- clareza de discurso - contacto - estímulo da expressão/comunicação - gestão do discurso do sujeito - interação - linguagem - participação nas situações - postura - progressão da ação - reflexão sobre a ação - tato
---------------	---------------------	--------------------------------	--	---

**Grelha 1: Síntese de questionamento em três domínios e três funções.**

### 3.2. - Objetivos, prioridades e pressupostos do plano de ação

A par deste questionamento estabeleci igualmente objetivos, prioridades e pressupostos que considereei como pontos de partida e crenças que permitiram encontrar elementos de reflexão sobre o tema em questão.

#### - Objetivos

- *Encontrar elementos de reflexão sobre o meu perfil como docente;*
- *Encontrar elementos que possam constituir um quadro de auto análise;*
- *Perceber as interferências ou cruzamentos entre a dimensão pessoa e a dimensão artista;*
- *Procurar conceitos inerentes à atitude pedagógica na orientação de atividades em Expressão Dramática;*
- *Procurar conceitos inerentes à ação pedagógica em atividades de Expressão Dramática;*
- *Consciencializar para a importância do registo (Diário de bordo) como elemento reflexivo em práticas artísticas de Expressão Dramática.*

#### - Prioridades

- *O coletivo;*
- *O lúdico;*
- *A espontaneidade;*
- *O processo;*
- *O sujeito e o grupo.*

## **- Pressupostos**

Pessoais:

- *A formação em Expressão Dramática nunca está completa;*
- *A reflexão sobre a prática aumenta a segurança e a auto confiança;*
- *A reflexão sobre a prática pode levar ao aumento da autonomia pedagógica;*
- *A auto análise pode levar ao aumento da auto estima profissional.*

De orientação:

- *As sessões são um espaço de partilha e de liberdade;*
- *Os objetivos de cada sessão devem ser claros e explícitos;*
- *A observação participante é um elemento fulcral;*
- *O avançar da ação é da responsabilidade do docente;*
- *Deve haver lugar para a multiplicidade de sentidos;*
- *O processo deve reger a dinâmica da ação;*
- *Deve ser dada atenção individual a cada elemento do grupo;*
- *Deve ser promovida a autonomia do sujeito;*
- *Deve ser promovida a reflexão no sujeito;*
- *Deve ser desenvolvido o espírito crítico no sujeito.*

O encontro destes pontos foi fruto de uma reflexão anterior à ação no terreno. Aquando da preparação para a execução do plano de ação considerei importante o encontro de traves mestras que sustentassem o agir e o pensar na orientação *in loco* das sessões.

### **3.3 - Estrutura do plano de ação**

O plano de ação foi desenvolvido no decorrer do 1º. Semestre lectivo que compreendeu os meses de outubro a fevereiro. Este período lectivo equivaleu a um total de 15 sessões de 2 horas cada, que ocorreram uma vez semanalmente.

O primeiro instrumento construído foi uma grelha de planificação para cada uma das sessões. O quadro seguinte descreve os seus constituintes bem como a definição atribuída a cada um deles.

PLANIFICAÇÃO		
Sessão n.º.	Tema: <i>(Apresentação do tema global a abordar)</i>	<i>(data)</i>
Sumário: <i>(descrição sintetizada dos conteúdos abordados)</i>		
Conteúdos: <i>(A trabalhar numa sessão e que foram retirados do programa da unidade curricular)</i>		
Competências: <i>(A desenvolver pelo aluno e que estão previstas no programa da unidade curricular)</i>		
Proposta de atividade: <i>(breve descrição dos exercícios, atividades ou jogos planificados para a sessão)</i>		
Descrição da proposta: <i>(descrição detalhada dos exercícios, atividades ou jogos planificados para a sessão)</i>		
Materiais/ Suportes/ Bibliografia: <i>(descrição dos vários recursos usados para a sessão)</i>		

**Quadro 5: Modelo de planificação das sessões.**

### 3.4 - Estrutura das sessões

Cada sessão obedeceu a uma estrutura fixa que acompanhou todo o plano. Esta estrutura obedece à proposta de Gisèle Barret (1995), anteriormente apresentada, denominada de estrutura de ação. Onde a atribuição do tempo para cada um dos momentos foi estabelecido tendo em mente aquilo que considero como sendo o mais eficaz e eficiente.

<i>1.º momento</i>	<i>2.º momento</i>	<i>3.º momento</i>	<i>4.º momento</i>
início	indução/desbloqueio	expressão/ comunicação	retroação
10 minutos	20 minutos	65 minutos	25 minutos

**Quadro 6: Modelo da estrutura da ação.**

Esta estrutura serviu como referencial temporal para cada um dos momentos, sabendo porém, de antemão, que a dinâmica de uma sessão nestas práticas pode fazer flutuar o tempo usado em cada segmento. A presença deste quadro serve, pois, para reforçar a lógica progressiva da ação e ao mesmo tempo realçar que, apesar de se atribuir menor tempo a um segmento, tal facto não é significativo de desvalorização, mas trata-se, antes, de um componente que se torna importante na passagem de um momento ao seguinte.

A par desta distribuição temporal dentro de uma sessão, foi igualmente criada uma grelha onde foram registadas as principais reflexões pessoais sobre a ação, reflexões estas divididas em três níveis.

Um primeiro nível que reúne as ideias na antevisão da sessão; um segundo onde se realiza uma reflexão após a ação, isto é, após o dia de lecionação ou no dia seguinte (o tal *no fogo da ação*) e um último nível que reflete uma análise mais aprofundada e mais distanciada das ocorrências da sessão. Esta reflexão, já mais tranquila, tenta englobar todos os aspetos que não estavam previstos, funcionando como uma nova análise sobre a reflexão na ação.

Como o quadro seguinte ilustra:

Memória descritiva
<p><b>(Antes da ação)</b></p> <p><b>a) Após a ação</b></p> <p><b>b) Depois da ação</b></p>

**Grelha 2: Grelha de registo da memória descritiva.**

Por último, o quadro apresentado de seguida foi usado com a intenção de sintetizar e reunir, no final de cada ciclo, os dados originários das várias fontes de dados e que contribuíram para rede de significados enquadrados quer nas dimensões, quer nos domínios do meu perfil.

		Elementos do perfil	Unidades de conteúdo
Domínio	<i>Afectivo (Saber Ser)</i>		
	<i>Ético (Saber Ser)</i>		
	<i>Cognitivo (Saber)</i>		
	<i>Sensório Motor (Saber Fazer)</i>		
Dimensão	<i>Observador</i>		
	<i>Participante</i>		
	<i>Orientador</i>		

**Grelha 3: Grelha síntese do registo e análise dos componentes do perfil.**

### 3.5 - O Portefólio: elemento central de um percurso

O portefólio apresentado em volume anexado a este estudo, é visto, aqui, como um dos principais elementos que compõem esta pesquisa. Um objecto que retrata e reúne as tomadas de decisão; o que pretendi realizar nas diferentes sessões; o local de registo de progressos, os avanços e enganos de um agir na ação pedagógica e investigativa. Um elemento que guarda um repositório imagético para além da palavra, um elemento que fixa a melhor imagem que retrata uma dinâmica viva e inconstante.

Tido como uma peça de um puzzle de um todo reflexivo, o portefólio acompanhou todo o processo desenvolvido contendo em si pormenores que de outra forma não poderiam ser apresentados.

Sobre os portefólios, Sá-Chaves (2000, p. 16), diz:

*'(...) têm uma função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional.'*

Serviu o portefólio como um meio para desenvolver a capacidade de análise da própria prática e alongar essa prática para além de uma sessão ou de um momento pontual. Deu maior relevância ao processo de auto análise como forma de progressão e do desenvolvimento da prática.

Neste seguimento, o portefólio, mantém presente um pensamento ou ideia que de outra forma se transformaria, ou até se dissiparia, pelo tempo. Daí que seja atribuído ao portefólio um enfoque formativo, continuado, reflexivo e compreensivo. Formativo porque instrói; continuado porque progride, à medida que se palmilha um caminho; reflexivo porque não é meramente descritivo e compreensivo na medida em que é usado pelo autor na compreensão das suas atitudes e formas de ação.

Ainda segundo Sá-Chaves (idem), construir um portefólio implica ultrapassar o mero registo de um acontecimento ou momento, serve como trampolim para a reflexão sobre uma prática por aquilo que pode ser melhorado:

*'Trata-se de um processo que se tem como facilitador do auto-conhecimento e, por essa via, da autoformação, podendo em simultâneo evidenciar, sob a forma de produto final, um certo balanço de aprendizagens (ou de competências) que, por sua vez, se pode construir como condição de novos tipos de conhecimento' (p. 30).*

O portefólio é assim uma ferramenta usada com o intuito de produzir reflexões proactivas de uma dada situação pedagógica. A sua construção implica um compromisso com o objetivo delineado de assumir fraquezas, inseguranças, forças e receios. Daí que, e como reforça Moreira (2010), o portefólio assume o seu cariz formativo na medida em que *‘permite ao seu autor a auto-regulação da acção docente, a melhoria das aprendizagens dos seus alunos e, simultaneamente, evidencia o seu desempenho’*(p. 29).

No seguimento desta linha de raciocínio Sá-Chaves (2000) acrescenta ainda que os portefólios *‘(...) são vistos e utilizados como instrumentos de estimulação e como factores de activação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos (...)’* (p. 15).

O portefólio é então sinónimo de reflexão pessoal sobre uma prática que se exerce, sendo o desenvolvimento do hábito reflexivo um dos seus objetivos. Sobre esta prática reflexiva, Perrenoud (2001, p. 30) defende:

*‘(...) la pratique réflexive peut s’entendre, au sens comum du mot, comme la réflexion sur la situation, les objectifs, les moyens, l’état des lieux, les opérations engagées, les résultats provisoires, l’évolution prévisible du système d’action (...)’.*

Do mesmo modo, o mesmo autor apresenta três níveis de reflexão, os quais foram adotados para a estruturação da reflexão no meu portefólio:

- 1) *a reflexão no fogo da acção*: reflexão rápida, sem poder pedir um tempo morto, decide se resolve o problema imediatamente ou decide decidir mais tarde após reflexão, improvisação regrada;
- 2) *a reflexão após a acção*: é ao mesmo tempo retrospectiva e prospetiva. É por vezes desorganizada, com menos pressão dos alunos.
- 3) *a reflexão sobre o sistema de acção*: questiona os elementos da acção: as informações disponíveis, o seu tratamento, os saberes e os métodos nos quais nos apoiamos. O *debriefing*. Permite encontrar os pontos fortes e fracos, os conhecimentos ultrapassados, insuficientes ou ultrapassados, inferências apressadas ou aproximadas, operações lentas ou hesitantes, mau enquadramento do problema, modelo de interpretação inadequado.

Estes três níveis entram igualmente em concordância com a proposta de Schön (1987) quando apresenta a noção de reflexão na acção, reflexão sobre a acção e reflexão sobre a

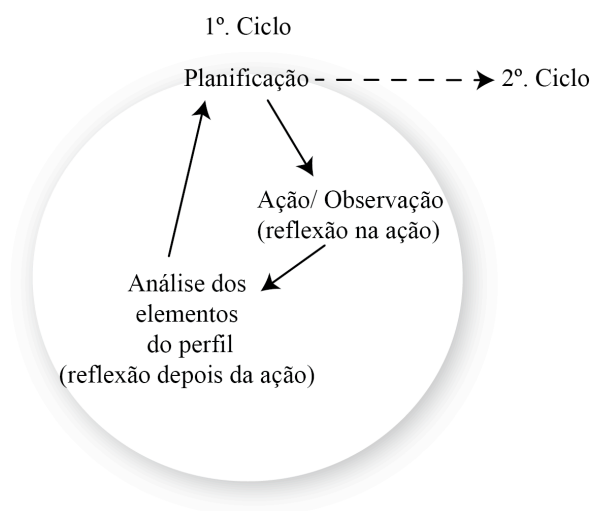
reflexão sobre a ação. Para além destas propostas, Perrenoud (2001) acrescenta ainda que a reflexão sobre a ação implica igualmente refletir sobre a forma de nos relacionarmos, sobre a maneira como acreditamos ou entrosamos com o outro, com as dinâmicas do grupo e da instituição. Mantendo o pressuposto de que *'notre action est toujours l'expression de ce que nous sommes'* (p. 38).

### 3.6 - O processo de Investigação-Ação (I-A)

A Figura 5, seguidamente apresentada, ilustra o método de I-A que se encontrou como sendo o mais eficaz para este percurso investigativo.

O 1º. Ciclo compreende uma primeira fase que está ligada à identificação do problema ou da situação a analisar. Após esta identificação é criado um primeiro plano para as sessões iniciais e que orienta a procura das primeiras respostas à questão inicial.

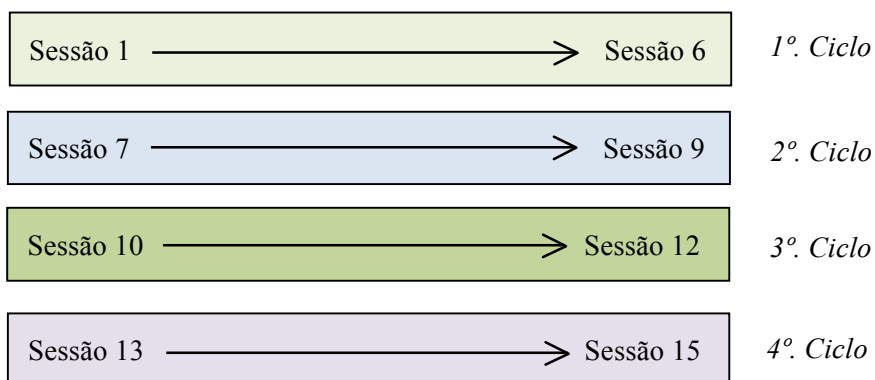
Segue-se um primeiro momento de reflexão depois da ação, onde se pondera sobre as questões imediatas relacionadas com a orientação das sessões, e um segundo momento reflexivo onde se procura um reposicionamento de estratégias e metodologias para a questão central. Findo este processo é criada uma nova planificação que dará início ao 2º. Ciclo no processo. Este movimento cíclico será repetido sucessivamente até ao final do semestre. Ou seja:



**Figura 5: Ilustração do processo de Investigação-Ação adotado.**

Tendo como referente a figura atrás representada, foram realizados 4 ciclos que constituíram o processo de I-A desenvolvido para este estudo.

Como é ilustrado no seguinte esquema:



**Figura 6: Relação dos ciclos de Investigação-Ação com as sessões lecionadas.**

Como se pode observar foram realizados um total de 4 ciclos dentro desta investigação. Conforme já anteriormente referido serão estes quatro ciclos os momentos centrais aos quais será dada particular atenção. Representam os momentos chave que serviram para sintetizar os dados recolhidos.

## **Resumo**

Este capítulo apresentou os principais componentes a partir dos quais foi concebido o plano de ação. Um primeiro componente que descreveu o questionamento pessoal que serviu de mote e de motor para a ação. Um segundo que esclareceu sobre as minhas crenças pedagógicas e de orientação. Um terceiro que expôs a estrutura do plano de ação nos seus constituintes bem como a caracterização do portefólio descrito como elemento aglutinador e receptáculo dos planos de aula, da memória descritiva e como instrumento de síntese reflexiva sobre uma prática. E, um último que ilustra a especificidade do processo de Investigação-Ação aplicado neste caso concreto.

## **PARTE III - DESCRIÇÃO DO PROCESSO**

### **Introdução**

Após a apresentação dos elementos que apresentam o processo desenvolvido, inicia-se esta terceira parte com a avaliação do plano de ação. Assim, são expostas algumas considerações e aspetos que marcaram e influenciaram a ação durante o caminho percorrido. A antecipação desta avaliação do plano da ação para este segmento inicial tem como intuito o esclarecimento de algumas questões processuais e logísticas que acompanharam este processo. Espero, desta forma, libertar a atenção para as questões centrais a que me propus e, ao mesmo tempo, trazer mais dados que melhor informem sobre o contexto e as especificidades deste processo.

Esta terceira parte é ainda constituída por uma exemplificação de como o dados foram coligidos e a respectiva descrição de cada um dos quatro ciclos de investigação que compõem a totalidade do processo de procura, síntese e análise da informação. Cada descrição de cada ciclo termina com a apresentação de uma tabela que ajuda a uma clarificação dos elementos constituintes do meu perfil.

### **Capítulo IV - 4.1 - Avaliação do plano de ação**

Terminado o processo de orientação das sessões, importa referir o cuidado que foi tido em conjugar dois caminhos que tiveram que seguir em paralelo no decorrer dos cinco meses que durou esta ação.

Em primeiro lugar a dimensão pedagógica e a responsabilidade em operacionalizar um programa de estudos dentro de um contexto concreto de formação. Em segundo, aliar a esta última dimensão a criação de condições, instrumentos e espaço de tempo para perseguir os objetivos deste estudo. Para isso, houve o cuidado de, no primeiro encontro, haver o pedido aos discentes para a sua colaboração na investigação que iria decorrer em simultâneo. No entanto, e para manter o maior nível de fidelidade, não houve alteração de qualquer comportamento, atitude ou estratégia que alterasse a

dinâmica das sessões, procurando, com isto, manter-me o mais fiel possível àquilo que entendi como sendo o mais apropriado para cada momento dentro de cada atividade.

As sessões iniciais foram marcadas por um passo mais lento. Aliás, a minha percepção leva-me a afirmar que as primeiras sessões foram orientadas em ‘compasso de espera’ para que o grupo estabilizasse com a chegada dos elementos da segunda e terceira fase da candidatura ao ensino superior. Este facto levou a que as sessões se prolongassem para o mês de fevereiro.

Igualmente no início do semestre, houve a estranheza, por parte dos discentes, da presença de uma câmara de filmar na sala. Aspecto que, com o decorrer do processo, se diluiu para a indiferença e para o esquecimento. A par disso, os discentes também acabaram por se familiarizar às minhas movimentações durante as atividades na realização dos registos fotográficos.

Uma das maiores dificuldades sentidas foi a multiplicidade de funções e operações a realizar em cada sessão. A preparação do registo vídeo, a escolha dos momentos mais apropriados para a recolha de imagens fotográficas, a orientação dos exercícios, a observação das diferentes dinâmicas, a preocupação com o desenrolar dos diferentes exercícios e a orientação da retroação constituem as tarefas e funções que foram necessárias realizar e assumir. Facto que, em algumas situações, levou à tomada de decisões consideradas como sendo as mais pragmáticas e as mais eficazes.

No que concerne a operacionalização do programa da unidade curricular, é de salientar que todas as competências previstas foram incluídas nas atividades propostas. Por seu lado, os conteúdos mais trabalhados foram o *coletivo*, o *corpo* e o *movimento*, sendo o conteúdo *A dança* o único sobre o qual não foi realizada qualquer atividade. Dentro do conteúdo *O jogo como expressão/ comunicação* não foram abordados de forma direta o *jogo tradicional*, o *jogo de imitação*, o *jogo simbólico* e o *jogo de regras*.

No caso da dança, a opção da não abordagem deste conteúdo prendeu-se com razões de sobreposição temática com outras unidades curriculares onde este tema é desenvolvido associada à minha consciência de falta de preparação para este tema. Quando aos restantes conteúdos do jogo, não foram abordados por considerá-los mais apropriados e passíveis de maior desenvolvimento num contexto mais juvenil.

Numa visão global, o plano de ação revela a preocupação em abordar, de forma integrada, todas as competências a desenvolver no discente. Os exercícios, ou atividades, que foram apresentados encerram em si diversas competências que se esperaram que o sujeito desenvolvesse em simultâneo. No entanto, tomo consciência da importância da existência de momentos de avaliação formativa que analisem se as diversas competências estão, de facto, a ser desenvolvidas e se o participante toma igualmente consciência se estas estão presentes em si e se as aprofunda. Esta tomada de consciência formativa resulta, no meu ponto de vista, como produto da retroação realizado no final de cada sessão. Reforço, assim, a importância deste momento fulcral no papel formativo que assume e que não deve ser descurado.

Por fim, de realçar o período das sessões iniciais. O início do primeiro semestre marca o início da vida académica para os discentes. Paralelamente, ocorrem as segunda e terceira fases do concurso ao ensino superior, o que fez com que houvesse um atraso no normal funcionamento das sessões e, por inerência, na dinâmica do grupo de trabalho.

#### **4.2 - Apresentação e interpretação dos momentos chave**

Conforme a metodologia adotada para este estudo, os elementos do perfil serão analisados e apresentadas as respectivas unidades de conteúdo que considere como sendo as mais significativas e relevantes dentro dos objetivos estabelecidos.

Da mesma forma, e como também já foi descrito, a acompanhar as unidades de conteúdo indico a origem dos dados das diversas fontes.

Para tal, foram usadas grelhas que acolhem os dados para cada um dos ciclos de investigação. Como exemplo, apresento em seguida uma grelha que ilustra o processo realizado na recolha e síntese da informação.

Por razões de economia de espaço e de organização estrutural, os dados são apresentados na sua totalidade nos anexos que acompanham este estudo.

		Elementos do perfil	Unidades de conteúdo
Domínio	Saber Ser	<p><b>Atitude</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- abertura</li> <li>- compreensão</li> <li>- confiança</li> <li>- disponibilidade</li> <li>- empatia</li> <li>- escuta</li> <li>- receção ao sujeito</li> <li>- reflexão sobre a presença</li> <li>- segurança</li> <li>- sensibilidade</li> <li>- relacionamento global</li> <li>- relacionamento individual</li> <li>-relacionamento interpessoal</li> </ul>	<p><b>Relacionamento global</b></p> <p><b>IA: 9</b> 'acho que stôr interage, se relaciona de forma satisfatória com o grupo pois a integração dele com o grupo foi bastante boa'</p> <p><b>V:2</b> observou-se uma atitude de boa disposição com o grupo, sorriso fácil e atenção às movimentações do sujeito</p> <p><b>Relacionamento individual</b></p> <p><b>IA:4</b> 'Para além de um professor acha que também se torna de alguma forma um colega'</p> <p><b>IA:13</b> 'Desde que começaram as aulas ainda não interagiu muito comigo'</p> <p><b>IA:14</b> 'às vezes é um bocado difícil mas é na discussão das coisas que se chega a algum fim'</p> <p><b>Reflexão sobre a presença</b></p> <p><b>P:S3</b> '(...) estar no centro da ação com eles, ter o seu ponto de vista. Ser ao mesmo tempo orientador e participante'</p> <p><b>Receção ao sujeito</b></p> <p><b>V:2</b> a observação do vídeo mostrou a receção ao sujeito na sala de uma forma informal. um ambiente casual de espera.</p>

**Grelha 4: Exemplo da recolha e síntese dos dados dentro dos elementos do perfil.**

Consecutivamente, no final de cada ciclo é apresentado igualmente um quadro que sintetiza as principais conclusões que advêm da inferência tida sobre os dados descritos e que se inscrevem nos domínios e dimensões estabelecidas.

Como ilustração do referido:

Domínio	Saber Ser	<p><b>Relacionamento global</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- relacionamento análogo para com todos os elementos do grupo.</li> </ul>
		<p><b>Relacionamento individual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- variação do comportamento de sujeito para sujeito.</li> </ul> <p><b>Reflexão sobre a presença</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- deveria haver uma maior afirmação quanto à presença face ao sujeito.</li> </ul>

**Grelha 5: Exemplo da interpretação realizada sobre os elementos presentes no domínio *Saber Ser*.**

Dimensão	<i>Observador</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantenho a minha dimensão privada reservada.</li> <li>- Não estabeleço cumplicidades individuais dentro do grupo.</li> </ul>
	<i>Orientador</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantive uma rotina metodológica.</li> <li>- Atribui primazia ao coletivo e às dinâmicas de grupo.</li> <li>- Dou maior relevo aos conteúdos: corpo e movimento.</li> </ul>
	<i>Participante</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como participante na ação mostrei uma intervenção mais marcada no primeiro momento da sessão.</li> </ul>

**Grelha 6: Exemplo da interpretação realizada dentro das dimensões estabelecidas.**

#### 4.2.1 - O 1º. Ciclo

Este ciclo compreende as sessões de 1 a 6.

A leitura dos dados originários das várias fontes possibilitaram o encontro de informações que considerei como sendo aquelas que melhor informam sobre as especificidades do meu perfil nos domínios e dimensões estabelecidas.

A primeira interpretação que posso realizar, como produto reflexivo das primeiras 6 sessões, está ligada aos elementos do perfil que foram estabelecidos como base referencial de pesquisa. Tomando como exemplo o domínio *Saber Ser*, foram encontrados dados que se inscrevem em apenas cinco dos elementos, e que são: o *relacionamento global*, o *relacionamento individual*, a *reflexão sobre a presença*, a *recepção ao sujeito* e a *escuta*. Para os restantes elementos não foram encontrados dados nos instrumentos de recolha de dados que permitissem a sua descrição. Assumo, assim, que neste ciclo inicial os dados encontrados para estes elementos foram aqueles que mantiveram uma presença dominante na minha orientação da prática. O mesmo se verificou nos restantes domínios, havendo elementos do perfil que se destacaram e outros que não se manifestaram.

Iniciando a análise e interpretação que permita efetuar uma síntese do presente ciclo, posso afirmar que, relativamente ao domínio *Saber Ser*, existe uma predominância dos elementos *relacionamento global* e *individual*. Os dados analisados revelam, como característica global no relacionamento com o grupo, uma atitude que coloca a tónica na procura do bem-estar com os discentes e que permitiu que estes se sentissem confortáveis com o docente, não havendo a criação de um relacionamento de austeridade e de pressão sobre o grupo. Pelo contrário, as opiniões recolhidas apontam para um relacionamento aberto que oscila entre o ‘brincar’ e o ‘respeito’ para com o sujeito. Verificou-se a criação de um ambiente lúdico em parceria com a observação das atitudes dos elementos do grupo no decorrer das sessões.

Outro aspeto a realçar é a assunção do grupo como um todo, sem exclusão de elementos, numa atitude ‘positiva’ e de inclusão de todos neste tipo de relacionamento com o coletivo. De reforçar ainda que, apesar de uma atitude ‘descontraída’, é criada a sensação, por mim, de uma observação do sujeito.

Já no relacionamento particular com o sujeito, o conceito mais marcante é o de ‘amigo’. Os relatos do discente sobre mim referem-se a uma atitude tida como parceiro. Apesar do sujeito estar consciente da função de professor, esta mesma função é diluída pelo assumir de uma atitude reveladora de uma aproximação pessoalizada ao sujeito.

Nota-se, assim, uma diferenciação entre o relacionamento com o grupo e com o indivíduo, onde existe uma maior aproximação ao sujeito, traduzida numa atitude de ‘*é bastante ele próprio*’. No entanto, esta aproximação ao sujeito não é realizada de forma equitativa como se verificou com o grupo. Aqui, nota-se o flutuar de atitudes para com os diferentes elementos, havendo uma interação diferenciada entre cada discente. Ora ‘*tenta interagir da melhor maneira*’, ou ‘*ainda não interagiu muito comigo*’, ora ‘*compreende os meus problemas*’.

Na senda do encontro de significados, a *reflexão sobre a presença* realizada aponta para um reforço do comportamento pedagógico no que concerne a presença. Ou seja, existe a preocupação de haver um maior entrosamento entre docente e discente. A afirmação ‘*estar no centro da ação com eles*’ revela que este pormenor do perfil deveria estar mais vincado na ação. Apesar de não existirem mais informações sobre este aspecto, demonstra o cuidado dado a este componente do perfil.

Um quarto elemento apontou para a dimensão do *Ser* na sua ação na *recepção ao sujeito* no primeiro momento de cada sessão. Aqui, verificou-se uma progressão ao longo das seis sessões, progressão esta que passou não pela atitude do docente que se manteve idêntica, mas pela organização do grupo. Houve, assim, a reestruturação da dispersão do grupo pelo espaço da sala para uma organização no centro do espaço. Quanto à atitude do docente encontrei um denominador comum a todas as sessões que foi a casualidade e a informalidade. As observações das vídeogravações mostram uma atitude desprendida de qualquer objetivo estipulado, revelando uma movimentação pelo espaço e uma interação com o sujeito que se pode entender como de espera.

Por fim, o último elemento focado foi a *escuta*. Dada a amplitude deste conceito, e dada igualmente a complexidade da realização do registo pormenorizado deste elemento, não poderei deixar de me referir sobre a sua presença. De um modo geral, observou-se a procura de auscultação das dúvidas, pensamentos e opiniões do sujeito. O visionamento videográfico revelou uma constante tentativa de ouvir e compreender todas as enunciações do discente. Este processo de escuta ficou completo quando o docente dava uma resposta, verbal ou não verbal, ao sujeito.

No domínio do *Saber* foram selecionados três elementos que acabaram por ter uma ligação entre si. Um primeiro, *princípios pedagógicos*, que estabelecem a base ideológica e conceptual sobre uma área, um segundo onde se descrevem o ‘como’ se desenvolve a prática desde a à ação, denominados aqui de *pressupostos didáticos* e um terceiro que reflete sobre os componentes que compõem um plano pedagógico, ou seja, *a reflexão sobre os conteúdos*.

Começo por me referir a este último elemento do perfil pela ausência de dados que se verificou. Verifiquei que, neste primeiro ciclo, não houve uma reflexão sobre os conteúdos programáticos.

Sobre o elemento *princípios pedagógicos* é de referir uma primeira preocupação em levar o sujeito a dar-se a conhecer ao outro. Através da criação de um ‘ambiente lúdico’ provocar a partilha de experiências tendo sempre subjacente o princípio de que o sujeito é ‘um membro ativo’ que contribui para a ‘dinâmica do grupo’.

Outro aspeto realçado foi o pressuposto de que são vários os caminhos que podem ser percorridos para alcançar um objetivo, e que o caminho a percorrer não pode ser alterado por vontade de um só, mesmo quando se assiste a situações como: ‘um elemento já o fez’.

Em termos de orientação, revelei uma preocupação acrescida no estabelecimento de princípios de conduta como o respeito. Coloquei como um dos principais princípios na interação entre pares o ‘ouvir’ e ‘ver’ o *outro* como uma conduta a assumir nas sessões. Da minha parte ficou clara a ideia de ter como pressuposto basilar o questionamento ao sujeito. Quer seja durante a vivência, quer após a vivência da prática, este princípio revelou-se ser fundamental e que, neste caso, deveria ter um cunho mais forte. Apesar de revelar consciência para a sua importância, não encontrei dados que descrevessem as estratégias encontradas para desenvolver e acentuar a reflexão sobre a ação por parte do sujeito.

O último princípio que foi descrito advém da famosa frase: ‘*Pode dar um exemplo*’. As descrições mostram que não é norma dar exemplos das propostas. Isto, para ‘deixar em aberto’, para permitir que ‘o sujeito procure as suas propostas’ através da experiência na ação. O que não invalida que não se esteja preparado tendo sempre ‘várias possibilidades que podem ser realizadas’.

Sobre o elemento *pressupostos didáticos* há a destacar o exemplo mais ilustrativo do ‘como’, ou seja, uma didática ‘pela ação’. Depreendo uma atitude de demonstração ao vivo, e no momento, que ilustrou o teor das diferentes propostas da unidade curricular.

Não menos importante a questão do *'sentido do lúdico'*, neste caso, pelo recurso aos jogos tradicionais.

No que concerne a didática, não há uma exposição imediata da totalidade do exercício, mas antes o recurso a indicações *'no decorrer'* de variantes desse mesmo exercício. Do mesmo modo, não é desvendado o tipo de exercícios que serão realizados durante a sessão. Revelei uma preferência por exercícios iniciais de *'relaxamento'* ou de desbloqueio do movimento, por favorecer a concentração do sujeito para a ação.

Outro fator que emergiu da auto análise da minha prática foi a referência ao número de participantes nas atividades. A dimensão reduzida do grupo de trabalho é um fator que interfere na orientação da prática por facilitar o processo de observação e permitir *'poder acompanhar individualmente o trabalho que cada um está a desenvolver'*.

Noutro vértice, no começo da sessão, para a introdução das atividades, houve sempre o recurso a um dos elementos do grupo como ajuda ou apoio à exemplificação da atividade.

Houve uma tendência, ou propensão, para começar a sessão de trabalho a partir do coletivo e a terminar na formação de micro grupos.

Devo indicar, por último, a tendência para que se fizesse, no início das sessões, uma abordagem a exercícios de expressão livre e espontânea que permitissem o desbloqueio do sujeito para a ação.

No domínio *Saber Fazer* verifiquei a presença do maior número de registos sobre os elementos estabelecidos *a priori*.

Assim, sobre o elemento *progressão na ação* o reflexo encontrado foi a sequencialidade e *'existindo sempre uma ligação'* entre os exercícios, denotando uma organização e uma cadência dos exercícios vista de *'forma simples'* e *'com lógica no seu seguimento'*.

Os discentes, pelas suas opiniões, transpareceram que a ação progride a dois ritmos, *'a parte de trabalho'*, e o oposto *'o tempo de relaxamento e descontração'*. Este facto surge igualmente referenciado por mim quando afirmo haver *'uma quebra entre as finalidades das atividades iniciais'* com as finalidades das atividades finais.

A par desta quebra observei uma quebra na ação entre os dois momentos principais da ação, o desbloqueio e a expressão/ comunicação, sendo o primeiro mais ritmado e o segundo mais estático. Quanto ao momento de receção ao sujeito, apurei haver um excesso de tempo para este momento, ou seja, o momento inicial prolongou-se sempre para além dos dez minutos.

Quanto à *clareza de discurso* indico como característica mais forte a sua associação à dimensão prática, ou seja, os discentes afirmaram que *‘explica sempre muito bem os exercícios’* e de *‘uma forma prática’* o que leva a *‘nunca tive dificuldade em perceber o que ele pretendia’*. Por outro lado, também verifico a existência de alguma dificuldade de compreensão, mas associada à complexidade dos exercícios.

No *estímulo da expressão/ comunicação* volta a surgir a dimensão prática. É através de *‘exemplos práticos’* que se verifica um estímulo para a expressão/ comunicação. Para além disso os relatos revelam que os exercícios são apresentados de forma *‘interessante e apelativa’*, o que conduz à criação do sentimento de: *‘fiquemos logo empenhados, e realizemos os exercícios com entusiasmo’*.

Um fator que contribuiu para a criação desta sensação foi a diversidade das atividades, já que, *‘todos os exercícios são diferentes e cada um tem o seu significado’*. Como resultado disto, e acrescentando a dinâmica da orientação das sessões que são *‘muito divertidas’*, existe uma *‘vontade de fazer os exercícios’*.

Associada à expressão e comunicação surge a ideia de inibição perante ao outro, traduzida aqui pelo sentimento de vergonha, no entanto, o desenrolar da ação *‘fez com que ficasse com mais à vontade perante o professor e os colegas’*, *‘senti a minha vergonha a desaparecer’* e *‘ajudou-me a perder um pouco a vergonha’*.

A expressão/ comunicação é associada a estímulos que provocam a interação com o outro, pois *‘permitiu interagir com o outro não pelo facto de o conhecer a ele mas conhecer-me a mim também em aspectos que antes não ponderava nem questiona sobre tal’*.

As observações recolhidas permitem-me aliar o estímulo da expressão/ comunicação à criação de *‘à vontade’* entre colegas. Notando-se uma maior entrega do sujeito quando este tem um maior conhecimento dos colegas. Como ilustram as afirmações: *‘deslocação, e talvez rejeição (...) como esta aula envolvia o toque com os outros, o contacto físico, coisa que não me sinto à vontade quando não conheço as pessoas’* e *‘houve libertação, concentração e apercebi-me que as pessoas já se começam a desinibir’*.

No entanto, apesar da expressão/ comunicação ser estimulada através da interação com o outro, assisti à presença de duas reações antagónicas. Uma que afirma *‘senti-me libertada nestas atividades’*, outra que afirma *‘assisti a muita a ação, ação que me faz sentir sempre nervoso, tímido por fazer em público’*.

Quando o estímulo não é provocado pela interação com o outro, mas sim com um médium, deparei-me com reações como ‘*Como é que se expressa um sentimento com uma folha de jornal?*’.

Para o elemento *participação nas situações* verifiquei uma constante nas diversas sessões. Isto é, a minha interferência na situação ocorre essencialmente no início da sessão aquando os exercícios de desbloqueio. Aí, assumo papel de participante similar ao do sujeito, em sincronia com a coordenação/ orientação dos exercícios.

No desenrolar da ação, esta interferência na ação altera conforme o exercício em causa. Uma das observações que reflete este facto é a ‘*interferência na ação (...) deve ser doseada consoante o exercício em causa*’, onde acrescento que a participação na ação deve assumir um cariz interventivo nos momentos iniciais e um cariz interrogativo nos momentos de expressão/ comunicação.

A análise dos vídeos permitiu concluir que a minha participação nas situações ocorreu em casos onde o sujeito tinha dúvidas sobre o que realizar, ‘*acabava por dar um exemplo ou uma dica ao discente*’, em situações de demonstração ou exemplificação dos exercícios, em situações de desenvolvimento dos exercícios onde interferia pontualmente com o sujeito para dar indicações individuais, e participei em situações onde integrei as atividades quando a distribuição do grupo implicava a existência de mais um participante.

Em situações de expressão/ comunicação nunca foi verificada a minha participação, nestes casos assumi sempre a função de observador.

Sobre o elemento *reflexão sobre a ação* verifiquei a existência de dois tipos de reflexão: uma realizada pelo sujeito no diário de bordo, outra realizada por mim como rescaldo dos acontecimentos advindos das várias sessões.

Para a primeira foi possível registar questionamentos sobre o teor dos exercícios, ‘*Qual o objetivo destes exercícios?*’, e sobre o pensar mais privado de cada um, como ‘*O que me levou a sentir tanta confiança nos meus colegas?*’, ‘*Será que estarei à vontade suficiente para interpretar os exercícios?*’.

Para a segunda é possível anotar considerações a vários níveis. Como exemplo, ‘*penso que poderia ter partilhado episódios meus*’, relato que reflete sobre a entrada em mais atividades com o sujeito. Mas surge a dualidade pela afirmação ‘*fico sempre na dúvida se deva interferir*’, ou pela pergunta ‘*Se interagir com o sujeito ele não se sentirá mais seguro para ir mais longe?*’

No que concerne a ação aconteceram igualmente outras reflexões, como *‘em exercícios que implicam a envolvimento de todo o coletivo, o ritmo é mais acelerado’*. Ritmo este que imprimiu uma dinâmica no coletivo que leva a que surjam conclusões como *‘é difícil poder observar todos os discentes no decorrer das atividades’*. Para além disso, o jogo pedagógico entre docente e discente levou ou encontro de objetivos diferentes pela parte de cada um. Por vezes, surgem situações como *‘sinto, na sua atitude, que já sabem “como funciona”*’, produto da observação do sujeito sobre a minha ação na sala. Da ação ressalvo pormenores que considero significativos como, *‘os discentes não se pronunciam muito sobre as dificuldades que sentiram no desenvolvimento das propostas’*. Ou revelaram querer responder à proposta lançada sem o acrescento de novas perspectivas.

Por fim, a relação entre duas componentes presentes na Expressão Dramática, isto é, o processo e o produto. Sabendo de antemão que o processo é o mais valorizado, surge a questão: *‘Se tomar em conta que o produto é algo que é apresentado após uma preparação, será que, se essa apresentação resultar de um processo de uma sessão terá a mesma dimensão de produto?’*.

Na *gestão do discurso do sujeito* houve a preocupação de dar tempo e espaço para que o sujeito fosse ouvido. Apesar de acontecerem situações onde se presenciou a um *‘abafei’* o discurso do sujeito, observou-se a procura de atribuição de tempo de *‘voz’* para cada indivíduo. Da mesma forma, notou-se a minha procura, através do questionamento nos momentos da retroação, das opiniões e perspectivas de todos os discentes presentes, procurando que todos tivessem lugar para se expressarem.

Quanto ao *contacto* com o sujeito, foi notório que este só acontece com a demonstração dos exercícios, ou em interferências pontuais com o sujeito como exemplificação ou apuramento das finalidades do exercício. Concluo que o contacto com os participantes não é recusado, mas que acontece por necessidade da ação. Pela minha parte, o contacto entre colegas provoca um *‘sentimento imediato de proximidade e de integração em atividades onde o contato acontecia’*.

Quanto ao elemento *postura*, verifiquei uma variação de atitude corporal diferente para cada segmento das sessões. Assim, no início das sessões foi marcado por uma movimentação neutra em redor do grupo. Uma atitude que poderei também classificar de aleatória ou casual e de observação do grupo, havendo situações onde notei quase uma ausência perante o coletivo. Com o início das atividades, mostrei uma postura mais rígida e estática na exposição do exercício, mas que se transformava em ilustrativa na

demonstração do mesmo exercício, assumindo uma composição corporal já dentro da dinâmica pretendida para a atividade ou exercício. Ao entrar na ação, participei *‘assumindo em simultâneo o papel de participante ao mesmo tempo que dá indicações’*. A postura aqui assumida foi revestida de demonstração acompanhada em simultâneo pela orientação da ação.

Na interação com os micro grupos na fase de preparação de apresentações, revelei uma postura de proximidade do grupo, como se fosse também um elemento, enquanto que nas apresentações de trabalhos dos discentes a atitude corporal foi de auscultação.

Nos momentos de retroação, revelei manter uma atitude mais estática e de pé, mantendo-me sempre no nível mais elevado do que os discentes. Uma postura corporal que demonstrou um estado de escuta e de atenção, fazendo igualmente uso do olhar como forma de afirmação.

Por último, a *linguagem* usada foi vista como sendo *‘informal, com recurso a vocabulário simples’*. Excepto na exposição dos conteúdos do módulo onde a linguagem aplicada foi tida como mais técnica e com vocabulário específico.

No decorrer da sessão verificou-se uma assertividade e emprego de termos usados tidos como sendo mais *‘terra a terra’*, como exemplo *‘Vamos lá malta’*, *‘Então pessoal!’* ou *‘Estás a brincar comigo?’*.

Foi possível observar igualmente o uso de vocabulário usado pelos discentes e uma abordagem ao sujeito realizada na primeira pessoa do singular.

A tabela que se encontra nas páginas seguintes reúne e sintetiza a interpretação realizada sobre os domínios e dimensões constituintes do meu perfil nas práticas de Expressão Dramática.

### **Domínio Saber Ser**

#### **Relacionamento global**

- criação de um ambiente pedagógico de bem estar com o grupo;
- ausência de um relacionamento inflexível e de tensão com o grupo;
- ambiente criado no dualidade entre o lúdico e o respeito;
- observação permanente do grupo;
- relacionamento análogo para com todos os elementos do grupo;
- relacionamento ‘descontraído’ com o grupo.

#### **Relacionamento individual**

- relacionamento caracterizado como de ‘amigo’ e ‘parceiro’;
- relacionamento mais próximo do sujeito do que no relacionamento global;
- variação do comportamento de sujeito para sujeito.

#### **Reflexão sobre a presença**

- deveria haver uma maior afirmação quanto à presença face ao sujeito.

#### **Receção ao sujeito**

- cuidado na organização do grupo no momento de acolhimento;
- regularidade de uma atitude de casualidade e informalidade;
- movimentação aleatória pelo espaço;
- interação casual com o sujeito;
- atitude de espera.

#### **Escuta**

- estado de receção às dúvidas, pensamentos e opiniões do sujeito;
- tentativa de auscultação do sujeito.

### **Domínio Saber**

#### **Princípios pedagógicos**

- o sujeito contribui para a ação;
- o sujeito conhece o outro;
- vários caminhos dentro do mesmo objetivo;
- o sujeito é um membro ativo da ação;
- criação de princípios de conduta;
- criação de interação entre os participantes;
- questionamento ao sujeito;
- dar exemplos?

#### **Pressupostos didáticos**

- orientação pela ação;
- demonstração ao vivo dos exercícios;
- a imitação como forma de desbloqueio da expressão;
- não exposição imediata dos objetivos;
- poder acompanhar individualmente o sujeito;
- começo pelo coletivo e final no micro grupo;
- expressão livre e espontânea como desbloqueio do sujeito para a ação.

## **Domínio Saber Fazer**

### **Progressão na ação**

- sequencialidade e ligação nos exercícios;
- momentos de trabalho versus momentos de descontração;
- existência de uma quebra entre as finalidades dos exercícios iniciais e os exercícios finais;
- desbloqueio mais ritmado versus expressão/ comunicação mais estático;
- duração excessiva no tempo na receção ao sujeito.

### **Clareza de discurso**

- discurso acompanhado de demonstração prática;
- em exercícios mais complexos, maior dificuldade na perceção dos objetivos.

### **Estímulo da expressão / comunicação**

- uso constante de exemplos práticos;
- estímulo pelo entusiasmo e pela forma apelativa de exposição;
- estímulo pela diversidade de atividades com objetivos distintos;
- exercícios direcionados para a quebra da inibição;
- estímulo da comunicação pela apresentação de exercícios que implicaram a interação entre os discentes;
- estímulo da expressão/ comunicação com recurso a suportes (médiuns).

### **Participação nas situações**

- essencialmente nos exercícios de desbloqueio;
- doseada, consoante o exercício;
- como demonstração/ exemplificação ao sujeito em situações pontuais;
- para completar a constituição de pares;
- não participação em exercícios de expressão/ comunicação.

### **Reflexão sobre a ação**

Do sujeito:

- sobre os propósitos dos diferentes exercícios;
- sobre os receios pessoais para com os diferentes exercícios.

Pessoal:

- sentimento de falta de participação em atividades de partilha pessoal;
- questionamento sobre os momentos certos de interação com o sujeito, dualidade na tomada de decisão de intervir;
- dificuldade na observação do trabalho individual de cada um em exercícios de coletivo;
- entrada em rotina pedagógica;
- cumprimento dos objetivos básicos por parte do sujeito, sem inovação;
- preocupação na relação entre processo e produto.

### **Gestão do discurso do sujeito**

- atribuição de tempo e espaço para a pronúncia individual de cada um;
- provocação do discurso de cada um no momento da retroação.

### **Contacto**

- toque com o sujeito em situações de demonstração ou ilustração dos exercícios;
- surge por necessidade da ação;
- não se verificou a recusa de contacto ou o afastamento do sujeito.

### **Postura**

- variação da atitude corporal adaptada a cada momento das sessões;
- assumir de uma postura ilustrativa do exercício em consonância com a orientação da ação;
- proximidade em relação ao grupo de trabalho em momentos de preparação;
- na retroação postura estática e ativa.

### **Linguagem**

- uso de vocabulário simples e informal no trato casual;
- uso de vocabulário específico e técnico na exposição dos conteúdos;
- reemprego de vocabulário usado pelo sujeito;
- uso da primeira pessoa do singular na abordagem ao sujeito.

	Dimensões
<i>Observador</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mantenho a minha dimensão privada reservada;</li> <li>- mantenho o papel de artista reservado;</li> <li>- mantenho uma atitude constante de boa disposição;</li> <li>- não estabeleço cumplicidades individuais dentro do grupo;</li> <li>- mantenho uma atitude de atenção constante a todas as movimentações do sujeito dentro da sala;</li> <li>- revelei abertura e tolerância a todas as formas de ser do sujeito;</li> <li>- demonstrei impaciência para a falta de respeito do sujeito para com o colega;</li> <li>- sou diretivo em momentos de inércia do sujeito.</li> </ul>
<i>Orientador</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- criei uma estrutura metodológica idêntica que acompanhou as sessões;</li> <li>- mantive uma rotina metodológica;</li> <li>- atribui primazia ao coletivo e às dinâmicas de grupo;</li> <li>- dou maior relevo aos conteúdos: corpo e movimento;</li> <li>- dei relevo às experiências vividas pelo sujeito;</li> <li>- não apliquei outras técnicas metodológicas;</li> <li>- estimulei a reflexão sobre a ação do sujeito, que acabou por se revelar pouco desenvolvida;</li> <li>- respeito o plano de estudos estipulado;</li> <li>- dei importância à continuidade da ação pelo desenrolar dos exercícios;</li> <li>- não repeti atividades ou atividades, excepto no momento de desbloqueio;</li> <li>- não realizei qualquer reflexão sobre os conteúdos da unidade curricular.</li> </ul>

<i>Participante</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- distanciação do papel de artista do papel de pedagogo, onde assumo uma função essencialmente pedagógica;</li> <li>- como participante na ação mostrei uma intervenção mais marcada no primeiro momento da sessão;</li> <li>- nos momentos de expressão/ comunicação a participação resume-se à resposta das dúvidas do sujeito;</li> <li>- a interação com o sujeito acontece como demonstração dos exercícios.</li> </ul>
---------------------	---

**Tabela 1: Síntese dos dados do 1º. Ciclo.**

Ficam assim reunidas as conclusões mais significativas relativamente ao meu perfil dentro deste primeiro ciclo.

Também como resultado deste ciclo, verifiquei a existência de elementos que se me afiguram como um ganho para o encontro de novos significados dentro do meu perfil. Estes elementos enquadram-se dentro do domínio *Saber Fazer*, e têm que ver com a *colocação no espaço* e a *organização do grupo*.

#### 4.2.2 - O 2º. Ciclo

Este ciclo compreende as sessões de 7 a 9.

No seguimento desta procura de elementos que caracterizem o meu perfil enquanto docente de Expressão Dramática foi possível o encontro de registos para um novo elemento dentro do domínio do *Saber Ser*, ou seja, a *sensibilidade*.

Verifiquei a existência deste elemento quando revelei cuidado dentro de atividades que implicaram a expressão das emoções mais privadas e interiores do sujeito. O assumir uma atitude e postura de escuta do mundo mais privado de cada um, revelada no *'senti a necessidade de adoptar uma atitude para o discurso de cada discente'*, permitiu a criação de um estado de escuta quer por mim, quer pelos restantes discentes.

Outro factor revelador do tipo de sensibilidade foi a consciência da imagem corporal que os discentes possuem do seu próprio corpo. A prática da Expressão Dramática serve-se do corpo e da sua expressão como ferramenta de trabalho. Ora, por vezes surgem discentes que possuem uma imagem do seu próprio corpo que é inibitória dentro do jogo da Expressão Dramática. A sensibilidade demonstrada por mim foi a tentativa de ultrapassar *'eventuais estereótipos relativos à percepção corporal'* que alguns discentes possuem, transparecendo uma atitude face a este aspeto de *'um corpo é aquilo que se faz com ele'*.

Por último, a sensibilidade em lidar com as sensibilidades de cada um. Um caso que surgiu no decorrer deste ciclo foi a constante troca de comentários depreciativos entre colegas. Situação que levou a *'e aí foi a parte em que eu "explodi"'* por parte de uma discente. Estas situações são incubadas no decorrer do ano letivo e, neste caso,

transbordou numa das sessões. A atitude tomada da minha parte foi o mostrar à discente a minha abertura para a ajudar a ultrapassar este caso e ao mesmo tempo um apoio pelo reforço da autoestima.

Na *recepção ao sujeito* não foi revelada qualquer alteração comparativamente ao ciclo anterior, onde continuei a manter uma atitude informal com o grupo aquando da sua chegada à sala de drama.

No que concerne a *reflexão sobre a presença* verifiquei uma reflexão sobre este elemento quanto ao meu papel perante o sujeito. Aspetos como, o assumir um papel mais preponderante face ao discente no que concerne os destinos das sessões e o estabelecer das balizas entre o que pode ser visto como aceitável e aquilo que ultrapassa uma conduta construtiva dentro do grupo foram as conclusões retiradas da análise dos dados. Exemplos como '*sou eu quem está a orientar*' e '*não é sintoma de que cada um tem a abertura para uma atitude individualista e egoísta*' apontam para a importância de haver lugar a uma reflexão sobre a presença que se reflita do assumir de um tipo de personalidade na ação.

Para o *relacionamento global* transcrevo a afirmação de uma discente que assume a dinâmica das sessões com sendo propícia a que haja lugar à criação de uma relação positiva entre o grupo: '*(...) falamos e interagimos com todos da turma e isso é muito positivo para nos dar-mos todos bem e termos bom ambiente na turma*'. De notar, então, a importância de contágio de um relacionamento agradável não só entre quem orienta e o grupo, mas também entre os elementos desse mesmo grupo.

Já no *relacionamento individual*, surgiu uma nova dimensão que advém do relacionamento particular com o sujeito onde por vezes crescem forças de oposição entre os objetivos da sessão e aquilo que o sujeito está disposto a realizar. Como a afirmação retirada do portefólio esclarece: '*não se espera um confronto com quem orienta mas o encontro de outras estratégias que conduzam o sujeito a desenvolver a sua ação*'. Realço, com isto, as situações onde por vezes o sujeito, na interação comigo, assume uma atitude de confronto pessoal quando o que sustenta essa interação é o estímulo para a ação.

Dentro do domínio do *Saber* voltei a verificar a inexistência de um reflexão sobre os conteúdos. Concluo que este elemento revela-se ser um fator que não integra o meu perfil enquanto docente de Expressão Dramática.

Já dentro do elemento *princípios pedagógicos* revelei uma atenção direcionada ao sujeito. As informações recolhidas mostram como princípio para a ação pedagógica a criação de condições que conduzam o sujeito à sua expressão e comunicação. Uma dessas condições é a plataforma de escuta do sujeito. Isto, ao acontecer, leva a que este vá *'mais ao fundo das suas emoções'*. Um fator que interfere nesta expressão mais íntima é o questionamento de pormenor ao sujeito, o que pode levar à verbalização de um pensamento e, consecutivamente, ao ganho de uma nova dimensão quando esse pensamento é verbalizado, pois, *'deixa de estar dentro de nós para estar à nossa frente'*.

Um outro princípio que surgiu da análise do meu perfil foi a medida com que se estimula, ou motiva, o sujeito para a ação dramática ao ponto de não criar uma rotura com a sua disponibilidade, *'convém não forçar ao ponto de criar bloqueios'* da sua expressão e comunicação. Uma das visões encontradas foi a criação de *'uma plataforma onde os alunos mais inibidos se sintam mais protegidos nas apresentações individuais'*. Da minha parte, encontrei como princípio um estado de prontidão a integrar a ação. Mesmo que não seja solicitado, *'tenho que estar sempre pronto e disponível para entrar na ação'*.

Por fim, ficou claro como princípio pedagógico que quanto mais o sujeito partilhar de si para ação, mais presente se sentirá nessa ação, como se pode verificar através da afirmação: *'(...) entendo que, quanto mais o discente der a conhecer o seu mundo, quer público, quer privado, maior será a sua implicação nas atividades'*.

No elemento *pressupostos didáticos* volta a surgir a questão do exemplo. Enquanto que anteriormente foi indicado como pressuposto não dar exemplos, aqui encontro no meu perfil que deve existir a presença do exemplo. No entanto, o exemplo a ser dado surge como referência para o exercício. Isto é, exemplificar para a dinâmica do exercício, abrir a porta para o caminho da expressão. Outro aspecto revelado, neste procurar da expressão em Expressão Dramática, prende-se com o estabelecer das condições para o jogo a partir dos suportes usados. Na didática de uma atividade verifiquei o cuidado em não *'condicionar a liberdade de cada um'* na escolha antecipada dos suportes em atividades em que o motor para a expressão foram os objetos.

Uma outra atenção verificada na didática das atividades foi a inclusão da imitação como meio de estimular a expressão. Neste caso, *'A imitação do outro ajuda não só a desbloquear o corpo para o movimento, como também estimula a observação do outro e a concentração na atividade'*.

Como últimas observações sobre este elemento, é de referir a gestão do tempo. Por um lado, verifiquei a importância dada para a existência de uma gestão didática de forma a possibilitar sempre a retroação sobre as experiências e, por outro lado, prever o tempo de forma a não haver início de uma atividade que possa ficar inacabada.

Por último, um apontamento para a importância de haver o reconto das ações desenvolvidas em atividades onde são explorados vários temas, como se vê pela observação: *‘é importante haver no final o recontar de toda a ação criada’*.

No domínio do *Saber Fazer* e dentro do elemento *participação nas situações* de acrescentar a interferência nas situações quando há a observação do imobilismo ou inércia do sujeito, aqui revista pela afirmação *‘Acabei por ser mais diretivo, usando um tom de voz mais elevado e interferindo permanentemente na ação’*.

Neste campo manteve-se a participação nas atividades no desbloqueio no início da sessão, bem como a interferência na preparação de apresentações pontuais realizadas em micro grupo. De igual modo, manteve-se a minha não participação nas atividades de expressão e comunicação.

Quanto ao *contacto* observei que não estabeleço contacto com o sujeito no desenrolar dos diferentes segmentos das sessões. Quando este acontece, surge através do toque com o sujeito advindo do próprio exercício.

Para o elemento *reflexão sobre a ação* ressalvo como primeiro apontamento a questão do bloqueio para a expressão que pode ser induzido ao sujeito. A pergunta *‘Qual é a medida certa?’* aflora para uma reflexão sobre até que ponto o caminho seguido com um determinado sujeito é o mais indicado, e onde é estabelecida a fronteira entre o produtivo e o ineficaz.

Outro ponto meritório de destaque é a consciência do não controlo da totalidade da ação. Apesar de haver uma planificação prévia, nunca domino completamente a ação, nem tão pouco as decisões ou caminhos que o sujeito segue, como se depreende pela afirmação: *‘Penso ter havido um desencontro entre aquilo que eu pretendia para a sessão e aquilo que o grupo estava disposto a dar’*.

Noutro paradigma foi a tomada de consciência para o questionamento, no momento, sobre atitudes tidas como atípicas por parte do sujeito, como ilustra o comentário: *‘(...) deveria ter questionado a discente que desistiu da ação o porquê daquela reação’*. Esta

situação ilustra para a importância de haver um questionamento que verbalize as emoções do sujeito no momento em que ocorrem.

*‘O que fazer quando o grupo não está a reagir com a atitude esperada?’* foi uma questão colocada e que várias vezes ocorreu no decorrer deste ciclo. A observação das atitudes do grupo levou a que fosse confrontado com a mudança de atividade no decorrer das sessões. Ao acontecer, surgiram situações como *‘Não sei até que ponto terá sido uma boa opção já que quebrou radicalmente com as finalidades do exercício anterior’*.

Uma certeza que parece se ter confirmado foi o sujeito ter referido a preferência pela criação de produtos ao invés de experienciar o processo. Da minha parte, vejo a relação entre processo e produto como uma variável que pode ser estendida para além da sessão. Ou seja, o processo poder ser desenrolado durante várias sessões e culminar na criação de um produto final.

Pelo lado do sujeito registei alguns reflexos sobre a ação, os quais dão igualmente mais uma perspetiva sobre a minha ação pedagógica. Exemplos como: *‘proporcionou-nos de facto bons momentos mas na minha perspectiva ficámos aquém daquilo que o professor queria’*; *‘(...) ficamos a saber um pouco mais dos nossos colegas’*; *‘(...) serviu-me como uma maneira de ganhar à vontade’*; *‘Tive várias emoções nesta aula, também porque tínhamos que ir interpretando várias sensações’*; *‘foi uma aula um pouco mais “íntima”’* e *‘nem sempre conseguimos ser explícitos, mas cada palavra, cada gesto, cada olhar, faz de nós aquilo que somos’*. Todas estas observações do sujeito mostram que os frutos da minha ação nunca estão presentes ao primeiro olhar, ganhando assim importância o processo de retroação onde se podem explorar as emoções e reflexões sobre a prática.

Por último, a observação das vídeograções de uma sessão revela um relato de um discente de *‘uma rotina similar em todas as sessões’*, depreendendo-se o estabelecimento de uma estrutura pedagógica que é comum às várias sessões.

Na *gestão do discurso do sujeito* verifiquei a mesma ocorrência que no ciclo anterior. Há, assim, a criação de situações onde o sujeito tem a oportunidade de ser ouvido pelo *outro* como forma de desenvolver o seu próprio discurso.

Para o elemento *postura* verifiquei igualmente que havia a manutenção de uma mesma atitude corporal nos diferentes segmentos das sessões. No entanto, foi acrescentado o pormenor ao início das atividades que revelou *‘relaxamento e à vontade quando os*

*exercícios não estão a decorrer*'. Outro dado acrescentado foi a alteração da postura quando verifiquei a apatia do sujeito para as atividades. Aí, passou de uma postura mais neutra para *'uma atitude mais séria e mais ríspida para com o grupo'*.

Quanto à postura no desenvolver da ação, manteve-se o assumir de uma expressividade corporal ilustrativa, ou exemplificativa, dos exercícios a desenvolver pelo sujeito.

Estimular a expressão e a comunicação do sujeito revelou ser um dos elementos sobre o qual se realizou um registo numeroso de dados. Começando pela criação de condições onde o sujeito sente uma receptividade ao seu *ser*, revelei uma preocupação para o estabelecimento de uma dinâmica onde *'o sujeito de sinta ouvido'* para que *'possa haver abertura para um maior espaço de partilha*. Associado a esta dinâmica houve a preocupação em estimular aqueles que, no meu entender, têm uma postura mais reservada, como se pode ilustrar pelo comentário: *'Insisti particularmente em pares onde os elementos têm uma atitude mais reservada ou contida. Tentei estimular mais a situação onde estes elementos estavam envolvidos (...)'*. O estímulo para a ação comunicativa e expressiva do sujeito surge através do *'puxar, sugerir, perguntar, concordar, exemplificar, propor, discordar, acrescentar'*. Um exemplo que ilustra os resultados desta estimulação para a comunicação é notado na declaração de um elemento que afirma: *'o professor a mim fez-me falar de mim para os colegas e a que eu falasse e fosse ganhando à vontade e confiança (...)'*. Apesar de se ter verificado esta situação também importa registar o contrário: *'aspectos negativos: o facto de não gostar de falar sobre mim'*. Como reflexo da ação aponto uma atitude de permanente insistência para o aprofundamento das propostas do sujeito, o constante *'não fiquem por um só exemplo, minha gente!'*.

Como reflexo dos vários estímulos, acabei por ter como *feedback* do sujeito sobre a ação afirmações como: *'nunca tinha feito tanta coisa com um objecto que à partida me parecia insignificante'*; *'rimo-nos bastante pois haviam objectos que serviam de coisas que nós não imaginávamos'*; *'foi interessante interagirmos uns com os outros, utilizando só linguagem gestual'* e *'havam objectos que serviam de coisas que nós não imaginávamos'*.

Os diferentes estímulos lançados para a expressão e comunicação do sujeito provocam igualmente reações contrárias, como se verifica pelo *'não gostei muito da ideia do objecto, não me senti à vontade, senti-me muito exposta, embora tivesse gostado de saber mais sobre os meus colegas'*.

Um meio utilizado na desenvoltura da expressividade dos discentes foi a *'Interferência na ação com indicações que alteravam a situação'*, ou seja, um caminho seguido por mim foi a alternância das situações, realçando assim, a imprevisibilidade da ação como potenciação da criatividade.

Uma outra configuração para a expressão e comunicação demonstrada foi o uso da expressão não verbal em várias ocasiões como a base para a criatividade. Como reflexo disso encontrei reflexões do sujeito como: *'Foi uma das aulas mais engraçadas, porque tínhamos que entender o que os nossos colegas tentavam expressar-nos'*; *'Foi muito fixe fazer este exercício (...) tínhamos que nos perceber para nos ajudar-mos'* e *'(...) percebemos como não é assim tão complicado coordenarmo-nos só com os gestos'*.

Quanto ao *tato*, foi revelado um cuidado para com o discurso mais emocional do sujeito. Através de uma atitude delicada ao conteúdo do discurso do discente, juntamente com uma adaptação ao teor de cada discurso mais íntimo, foi demonstrada sensibilidade ao *dizer* de cada indivíduo e *tato* perante situações de conflito entre discentes. Aqui, revelei assumir o papel de criador da situação, através de *'o problema tinha que ser resolvido naquele momento'*, onde sujeito teve a oportunidade de resolver os conflitos, esperando o amadurecimento pela resolução de conflitos por parte deste.

Quanto à *organização do grupo* não é imposta *'a distribuição dos pares, ou dos grupo de trabalho'* no decorrer dos exercícios, sendo este organizado de forma aleatória. Pelo contrário, no momento de receção ao grupo, este já é organizado em círculo, no centro da sala. O mesmo acontecendo no momento da retroação.

Quanto à organização, ou distribuição, do grupo no decorrer da ação, existe a formação em coletivo nos exercícios iniciais de desbloqueio, e a criação de pares ou micro grupo para as atividades de expressão e comunicação.

No que diz respeito à minha *colocação no espaço*, verifiquei uma variação que acompanhou os diversos momentos da sessão: com os discentes em círculo, no momento inicial e nas laterais da sala em atividades de expressão e comunicação; no centro do espaço aquando a exposição/ introdução das atividades ou introdução de novas variantes no desenrolar das atividades e colocação em pontos da sala estratégicos da sala para a observação da totalidade do coletivo em momentos de exploração temática.

Por último de realçar o mesmo tipo de *linguagem* durante as sessões, isto é, o uso *'de uma linguagem informal'*.

Como síntese da informação descrita:

<b>Domínio <i>Saber Ser</i></b>	<b>Domínio <i>Saber</i></b>
<p style="text-align: center;"><b>Sensibilidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- atenção e escuta das emoções do sujeito;</li><li>- neutralidade para com as emoções do sujeito;</li><li>- atenção às emoções do sujeito;</li><li>- atenção ao relacionamento do sujeito com o seu próprio corpo.</li></ul> <p style="text-align: center;"><b>Receção ao sujeito</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- interação casual com o sujeito;</li><li>- abertura de diálogo casual com o sujeito.</li></ul> <p style="text-align: center;"><b>Reflexão sobre a presença</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- atitude 'relaxada' para com o sujeito;</li><li>- necessidade de demonstração, perante o sujeito, do meu papel como orientador.</li></ul> <p style="text-align: center;"><b>Relacionamento global</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- promoção de um ambiente positivo entre docente e grupo e dentro do próprio grupo.</li></ul> <p style="text-align: center;"><b>Relacionamento individual</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- procura do estímulo, pela abordagem individual, do sujeito para a ação.</li></ul>	<p style="text-align: center;"><b>Princípios pedagógicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- questionamento constante do sujeito;</li><li>- criação de condições para a escuta do sujeito;</li><li>- estímulo da verbalização dos pensamentos do sujeito;</li><li>- como evitar o bloqueio do sujeito?;</li><li>- prontidão para integrar a ação;</li><li>- procura da auto implicação do sujeito pela partilha do seu mundo mais privado .</li></ul> <p style="text-align: center;"><b>Pressupostos didáticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- o exemplo pode ser usado como motivação para a expressão;</li><li>- de atividades prevendo a liberdade de escolha por parte do sujeito;</li><li>- a imitação como forma de desbloqueio da expressão;</li><li>- previsão do tempo de duração das atividades;</li><li>- evitar que atividades fiquem inacabadas.</li></ul>

## **Domínio Saber Fazer**

### **Participação nas situações**

- interferência nas situações em casos de imobilismo;
- não participação em exercícios de expressão/ comunicação.

### **Contacto**

- não se verifica o contacto com o sujeito;
- contacto com o sujeito por inerência da situação.

### **Reflexão sobre a ação**

- tomada de consciência do não controlo de toda a ação;
- os meus objetivos podem não estar em sintonia com a disponibilidade do sujeito;
- mudança de atividade por não se observar resultados previstos;
- haver um maior questionamento do sujeito no momento da ação;
- permanência de uma rotina na estrutura da ação;
- ‘Qual a relação entre processo e produto?’;
- o sujeito tem sempre algo a dizer, ou, nunca verbaliza tudo o que pensa.

### **Gestão do discurso do sujeito**

- criação de situações para o sujeito desenvolver o seu discurso.

### **Postura**

- neutralidade antes do começo dos exercícios;
- ilustração do tipo de expressividade a desenvolver nos exercícios;
- mais austera e ríspida perante a apatia.

### **Estímulo da expressão/ comunicação**

- criação de um ambiente de receptividade e escuta;
- uso de médiuns para a expressão e comunicação;
- motivação para o desenvolvimento da ação;

- estímulo reforçado a elementos mais reservados;
- insistência para o aprofundamento das propostas do sujeito;
- cada sujeito tem uma reação própria a cada estímulo usado;
- imprevisibilidade no desenrolar das situações;
- uso da linguagem não verbal como estratégia.

### **Tato**

- sensibilidade ao conteúdo do discurso do sujeito;
- criação da situação para a resolução de conflitos.

### **Organização do grupo**

- coletivo na receção ao espaço;
- coletivo em exercícios de desbloqueio;
- pares e micro grupos em exercícios de comunicação/ expressão;
- aleatória na distribuição do grupo em pares ou micro grupos;
- coletivo na retroação.

### **Colocação no espaço**

- no centro no início de sessão;
- laterais do espaço nos exercícios de comunicação/ expressão;
- no centro do espaço para a introdução/ exposição das atividades;
- pontos estratégicos na observação de todo o coletivo.

### **Linguagem**

- uso de linguagem informal. Como exemplo: ‘*Vamos lá minha gente*’.

	Dimensões
<i>Observador</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- demonstrei um cuidado nas reações do sujeito aos diferentes exercícios;</li> <li>- não revelei interesse em conhecer o mundo particular do sujeito exterior às atividades;</li> <li>- atenção prestada ao grupo como um todo;</li> <li>- atenção aos elementos mais 'frágeis' do grupo;</li> <li>- revelei uma atitude de neutra no início das sessões, participativa nos exercícios de desbloqueio, observador nos exercícios de expressão e comunicação e moderador na retroação;</li> <li>- revelei uma atitude ríspida e diretiva face à apatia do sujeito;</li> <li>- sensibilidade na procura da melhor motivação do sujeito;</li> <li>- intolerância à falta de respeito;</li> <li>- demonstração de imparcialidade na resolução de conflitos entre discentes;</li> <li>- aceitação de propostas do sujeito sem questionamento;</li> <li>- procura de criação de um ambiente lúdico, mas com estabelecimento de regras.</li> </ul>
<i>Orientador</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- consistência de uma estrutura <i>standard</i> da ação;</li> <li>- falha na gestão pedagógica o que levou à supressão de retroações;</li> <li>- quebra na progressão da ação, com a alternância de finalidades entre exercícios;</li> <li>- acompanhamento do trabalho de criação em micro grupos;</li> <li>- fuga a planificações estabelecidas para as sessões.</li> </ul>

<i>Participante</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- participação ativa nos momentos de desbloqueio;</li> <li>- observação nos momentos de expressão/ comunicação;</li> <li>- colaboração na preparação das criações do sujeito quando em micro grupo.</li> </ul>
---------------------	---

**Tabela 2: Síntese dos dados do 2º. Ciclo.**

### 4.2.3 - O 3º. Ciclo

Este ciclo compreende as sessões de 10 a 12.

Início esta síntese referindo-me ao elemento sobre o qual foi possível encontrar o maior número de dados dentro do domínio *Saber Ser*, ou seja, a *reflexão sobre a presença*. O estabelecimento deste elemento para o meu perfil tem como objetivo o encontro de pormenores que destriçam a minha figura como docente de Expressão Dramática.

Assim, foram encontrados registos que apontam para uma primeira reflexão que traz a lume a questão da autoridade dentro do espaço da sala. Pormenores como, *'deixar que comentários dos discentes desviem do tema que se está a abordar'* e *'verifiquei que o discurso, o vocabulário usado e a atitude revelam um constante apelo para a ação e para a concentração'* denotam a necessidade de uma maior afirmação perante o sujeito. Este aspecto tem-se verificado em sessões anteriores e que revelaram sempre um cuidado da minha parte em ter em consideração o que este fator possa interferir nas dinâmicas das sessões. No entanto, este cuidado acabou por ser colmatado por tomadas de iniciativa como *'observou-se uma presença que é pautada pelo dar constantemente indicações ao sujeito'* e *'uma demonstração de uma atitude que acompanha todas as reações do sujeito'*.

A leitura dos inquéritos preenchidos pelo sujeito revela seu o ponto de vista sobre este aspeto. As informações que encontrei com maior ocorrência apontam para uma presença vista como *'descontraída'* e *'divertida'*, *'Uma postura à vontade que nos dá uma sensação de bem estar e tranquilidade'*. Outras respostas deram igualmente luz a outros pormenores sobre este elemento, tais como, *'percebe em que momento pode ser mais brincalhão connosco e também sabe tomar de repente a sua postura autoritária'* e *'tem uma postura descontraída (...) mas ao mesmo tempo é muito atento ao que fazemos'*. Estes pareceres esclarecem um ponto de vista que mostra um tipo de presença que alterna entre o *'divertido'* e o *'autoritário'*. Daí que, surja, como reflexo desta dualidade, afirmações como: *'tem sempre emoções diferentes nos vários momentos da aula'*.

Estes pareceres sobre a minha presença na sala acaba por ser reforçado por outras respostas como, *'Tem sempre aquela postura de respeito. Mas também a postura de uma pessoa amiga'* e *'descontraído, sabe ser o professor ao qual devemos respeito, e*

*um amigo, que brinca e nos desafia*'. Por fim, ainda a indicação de uma atenção às atividades, bem como um cuidado para com os discentes.

Direcionando o olhar para o elemento *contacto*, e referindo que este surge aqui como o contacto, ou toque, estabelecido com o discente de notar que neste ciclo verifiquei que, pela análise dos vídeos das sessões, não existir o contacto deliberado com o sujeito. Várias têm sido as anotações para este elemento, surgindo sempre por necessidade e não havendo uma iniciativa gratuita para tal.

Por sua vez, anota-se a visão da minha *disponibilidade* dada pelo sujeito afirmando que *'está sempre presente para nos ajudar'*, quer inserido no ambiente concreto do módulo, quer *'para qualquer outro trabalho exterior'*.

Para o elemento *relacionamento global* encontro novos elementos nas respostas e afirmações dos discentes. Começo pela visão que me é dada pelo sujeito de que o meu relacionamento com o grupo permite evitar *'que aconteçam certos conflitos'*. Uma outra afirmação que reflete a forma como o relacionamento geral é visto é, *'muitas vezes nem parece professor'*. Aspeto este ao qual posso acrescentar outra ideia observada e que quebra com os papéis vinculados na relação pedagógica. Falo de *'não se verifica a dualidade professor/ aluno, mas sim a presença de uma cumplicidade'*, ou de, *'não desvaloriza a relação alunos-professor'*. Verifica-se, pelo exposto, a existência de um relacionamento com o grupo que se pode entender como de proximidade e de igualdade. De apontar ainda que neste relacionamento global foi apontado sobre a minha atitude como sendo *'sem disfarces, sem máscaras'*, na procura de *'compreender a turma'* e que por vezes este entendimento com o grupo é realizado *'apenas com um olhar e um enorme sorriso'*.

No *relacionamento individual* houve igualmente registos sobre este papel de 'amigo', como posso ilustrar pelo, *'vejo-o como um amigo a quem também podemos pedir ajuda sem ter receio'*, e pelo *'está atento ao meu estado de espírito'*.

A abordagem ao indivíduo também foi vista como, *'de forma a que eu melhore o meu trabalho e me sinta cada vez mais à vontade'*, na outra face surgiu: *'devido à minha timidez, à minha maneira de ser, acaba por não interagir tanto comigo'*.

O relacionamento com o indivíduo também ficou expresso pela ajuda que é dada e pela motivação individual. Por fim, realço uma interação individual que foi definida como: *'usa maneiras indirectas, mais subtis de chegar a mim e interagir comigo'*.

O meu relacionamento com o sujeito foi, pois, caracterizado como sendo de proximidade, de ajuda e motivação. Apesar de haver registos do não relacionamento

com alguns discentes, diluídos aqui por aspectos de personalidade, foi notado um relacionamento que posso compreender como diferenciado de sujeito para sujeito.

No domínio do *Saber*, particularmente na componente *princípios pedagógicos*, refiro uma constante que tem vindo a acompanhar as sessões, ou seja, a influência que o indivíduo provoca na ação. Anteriormente foi referido que até a sua ausência altera a dinâmica do grupo numa sessão. Volto a refletir sobre este aspeto reportando-me à importância da ação do sujeito como matéria prima de que vive Expressão Dramática, *'a sua dinâmica vai ser influenciada diretamente pelo indivíduo'*.

Um outro princípio que revelou ser importante dentro do meu perfil na orientação das sessões foi o papel atribuído à observação. Esta permite, no meu entender, realizar *'uma reavaliação constante'* da ação, quer se esteja a observar o grupo, quer se esteja a observar o indivíduo. Serve igualmente *'para verificar se ação progride, para verificar se o grupo já esgotou todas possibilidades e avançar para outras possibilidades'*. Deste modo, entendo a observação como uma ferramenta essencial para a qual foi demonstrada particular atenção.

Por último, o realce sobre a interferência com o trabalho desenvolvido pelo sujeito, já que pode criar situações de estrangulamento da criatividade dos discentes.

Em *pressupostos didáticos* dei relevo ao facto de serem propostos exercícios que levem à concentração do sujeito. Neste caso, à concentração, ou atenção *'a um só pormenor'*, no intuito de criar uma maior disponibilidade. Um outro aspeto realçado que adveio da prática foi o de partir sistematicamente do geral e terminar no particular, querendo com isto dizer que inicio o trabalho em coletivo para terminar no individual. Como justificação desta ação adiantei a seguinte explicação: *'Penso que desta forma os discentes não sentem uma presença tão forte da observação por parte dos outros'*.

No seguimento desta ideia, ficou também estabelecido como pressuposto didático não *'avançar para as apresentações individuais sem que todos os discentes tivessem as mesmas condições para a apresentação'*. De igual modo, assumi como elemento didático haver a interrupção da ação sempre que o sujeito não concretizava o exercício no âmbito da proposta lançada.

De acrescentar, por último, dois apontamentos: um sobre o questionamento a realizar ao sujeito que deve *'ir ao âmago daquilo que o discente fez'*, e para o duplo papel da observação por mim assumido, isto é, *'observar para redirecionar (...) e observar para avaliar'*, sendo a avaliação aqui entendida como formativa.

No domínio do *Saber Fazer*, o elemento *interação* foi demonstrado através da minha abordagem com o sujeito como se *'fosse um elemento da nossa turma'*. Revelando-se este elemento como o assumir de uma atitude de igualdade.

Quanto à *reflexão sobre a ação* retenho aqui os dados que entendo serem aqueles que acrescentam novas perspectivas sobre o meu perfil. Um deles coloca a questão: *'Não terei levado à exaustão com a repetição?'*, esta alusão à repetição traz a lume os ganhos que podem advir de haver a repetição em atividades de Expressão Dramática. Uma das conclusões retiradas foi que a repetição acrescenta novos pormenores à expressão de cada um. Num trabalho já mais apurado espera-se sempre que o sujeito vá para além do proposto.

No que concerne a orientação acrescento um novo pormenor que me coloca no ponto de visto do sujeito que pratica a ação. A expressão *'entrar na perspectiva do outro permite perceber, em primeira mão o sentir do jogo; a sua dinâmica, o seu pulsar'* é reveladora da procura de sentir, dentro da ação, a dinâmica das atividades que estão a ser desenvolvidas.

Da parte do sujeito verifiquei a preferência por atividades que envolvam ou grupo, ou o micro grupo. O seu ponto de vista é explicado por *'senti-me mais à vontade, quando trabalhávamos em grupo. Estamos mais entregues ao exercício (...)'*, e por, *'É mais dinâmico trabalhar em grupo. Quando é em grupo parece que existe mais ideias'*.

Quanto à minha *participação nas situações*, retenho aquilo que surgiu como novidade. A primeira afirmação retirada do portefólio indica que *'entro do jogo para dar o ritmo, para estabelecer a dinâmica que creio ser a mais positiva para a ação'*. Este relato direciona a visão sobre a minha participação com sendo o motor da ação, como o principal impulsionador de ritmo, atitude e dinâmica.

Por seu lado, o sujeito respondeu que participo na ação de *'maneira a incentivar os alunos'* e também como guia. Outras respostas revelam que participo em quase todos os exercícios, e que, nessas intervenções, *'a forma com que o faz é para nos dar dicas para fazermos melhor'*. Noutro sentido, registei igualmente uma visão que afirma que participo em exercícios considerados divertidos, como forma de cativar o sujeito. Por fim, há um último registo que entende a minha participação como uma *'capacidade de criar ambiente propício a fazer com que todo o grupo esteja integrado'*.

No *estímulo da expressão/ comunicação* deparei com dados que refletem para a necessidade do sujeito ter que ser constantemente estimulado para a comunicação e

expressão. Para tal foram usadas estratégias como o estímulo positivo no momento da ação e o estímulo para o encontro por parte do sujeito de várias atitudes que possa explorar, evitando '*Prolongar práticas onde o aluno obedece a um só papel*'.

Uma outra forma de estímulo da expressão que o sujeito achou ser eficaz foi o *lúdico*, como se nota pela afirmação '*como me diverti estive mais espontânea*'.

O uso de suportes que sustentaram a exploração da expressão e comunicação revelou ser um factor que influenciou o sujeito, já que '*é muito mais fácil termos um suporte para nos guiar-mos por ele, do que não termos nada por onde nos guiarmos*'.

Por último, levei a cabo o questionamento constante sobre aspetos particulares à ação de cada um por forma a promover a expressividade e comunicação do sujeito.

Para a *progressão da ação* de referir as respostas dadas pelo sujeito aos questionários: '*como uma linha de montagem*' e '*o exercício que se faz está sempre, constantemente ligado ao anterior e ao seguinte*'. Da minha parte, verifiquei um doseamento das indicações para os exercícios à medida que a ação se desenrolava. Ou seja, as indicações para os exercícios foram dadas à medida que a ação avançou.

Na *gestão do discurso do sujeito* voltei a verificar as mesmas situações que se registaram nos ciclos anteriores: atribuição de tempo e espaço para cada um desenvolver o seu discurso, aspeto ao qual se acrescenta que o tempo dado ocorria essencialmente no momento de retroação.

No que concerne a *linguagem* o sujeito indicou ser '*simples, coerente e perceptível*, havendo quem acrescentasse '*fala de maneira meiga e amigável levando-nos a ter confiança no professor*'. Houve igualmente visões que apontaram para a simplicidade, para o cuidado e para a clareza. Pelo meu lado, acrescento a observação do uso de uma linguagem técnica nos momentos de retroação.

Quanto à *clareza de discurso* não se verificou dificuldades de perceção por parte do sujeito.

Dentro do elemento *organização do grupo* constata-se para uma organização do grupo que parte progressivamente do coletivo até à exploração de todas as variantes possíveis dentro da estrutura de grupo.

Para finalizar, a minha *colocação no espaço* acabou por se revelar como sendo '*por todo o espaço*'.

Como síntese da informação descrita:

### **Domínio *Saber Ser***

#### **Reflexão sobre a presença**

- necessidade de demonstração de afirmação perante o sujeito;
- alternância entre uma atitude mais lúdica e uma atitude mais rígida;
- variação de atitude no decorrer das sessões;
- demonstrada atenção ao sujeito.

#### **Contacto**

- não se verifica o contacto deliberado com o sujeito.

#### **Disponibilidade**

- revelada prontidão no auxílio do sujeito.

#### **Relacionamento global**

- atitude pacificadora entre os elementos do grupo;
- postura de igualdade perante o sujeito;
- proximidade e amizade;
- diluição da função de professor perante o sujeito;
- estabelecimento de cumplicidade com o grupo.

#### **Relacionamento individual**

- visto como amigo;
- interação vista como de ajuda e de motivação;
- uso de uma abordagem indireta para interagir com o sujeito.

### **Domínio *Saber***

#### **Princípios pedagógicos**

- a ação do sujeito é o alimento da Expressão Dramática;
- as reações do sujeito às propostas não podem ser planeadas;
- a observação é uma ferramenta fulcral;
- doseamento da interferência no trabalho do sujeito.

#### **Pressupostos didáticos**

- desenvolvimento de exercícios iniciais que estimulem a concentração;
- início do trabalho com o coletivo e finalização com o individual;
- as mesmas condições de apresentação para todos os elementos;
- interrupção da ação sempre que necessário;
- questionamento sobre os pormenores do trabalho do sujeito;
- uso da observação para a avaliação formativa e para a orientação.

## **Domínio Saber Fazer**

### **Interação**

- como um elemento do grupo.

### **Reflexão sobre a ação**

- 'Deve haver a repetição em Expressão Dramática?';
- entrar no ponto de vista do sujeito que pratica a ação;
- preferência do sujeito por atividades de grupo.

### **Participação nas situações**

- como elemento impulsionador do ritmo e atitude;
- como motivação do sujeito;
- como orientador dos exercícios;
- como demonstração das finalidades dos exercícios;
- participação como meio para cativar o sujeito;
- como elemento integrador de todo o grupo;
- participação em exercícios de desbloqueio.

### **Estímulo da expressão/ comunicação**

- estímulos positivos em momentos específicos da ação;
- estímulo da diversidade de atitudes;
- estímulo pelo lúdico;
- estímulo através de suportes específicos;

- questionamento sobre pormenores da ação de cada sujeito.

### **Progressão da ação**

- estabelecimento de uma ordem sequencial;
- do mais simples ao mais complexo;
- doseamento das indicações para a ação.

### **Gestão do discurso do sujeito**

- atribuição de tempo e espaço ao sujeito nos momentos de retroação.

### **Linguagem**

- simples, coerente e perceptível;
- clara e cuidada;
- acessível;
- técnica nos momentos de retroação.

### **Clareza de discurso**

- sem dificuldades de percepção pelo sujeito.

### **Organização do grupo**

- coletivo no início da sessão;
- exploração de todas as variantes em cada sessão.

### **Colocação no espaço**

- circulação por todo o espaço.

Dimensões	
Observador	<ul style="list-style-type: none"> <li>- crio empatia com o grupo;</li> <li>- visto como um amigo;</li> <li>- atitude flutuante durante a ação;</li> <li>- procura do mundo privado do sujeito inserida nas atividades;</li> <li>- não observo a dimensão de artista na ação.</li> </ul>
Orientador	<ul style="list-style-type: none"> <li>- primazia dada à expressão do sujeito dentro do grupo;</li> <li>- estímulo da reflexão do sujeito essencialmente através da retroação;</li> <li>- aplicação de uma mesma estrutura pedagógica;</li> <li>- exploro a interação entre discentes;</li> <li>- exploro as variantes dos exercícios;</li> <li>- exploração de exercícios que implicam a confiança no outro.</li> </ul>

Participante	<ul style="list-style-type: none"> <li>- exemplificação dos exercícios iniciais;</li> <li>- participação como elemento indutor da ação;</li> <li>- ausência de contacto deliberado com o sujeito;</li> <li>- afirmação perante o sujeito;</li> <li>- estímulo da criatividade através de médiuns;</li> <li>- não revelo a faceta de artista durante as sessões.</li> </ul>
--------------	--

**Tabela 3: Síntese dos dados do 3º. Ciclo.**

#### 4.2.4 - O 4º. Ciclo

Este ciclo compreende as sessões de 13 a 15.

Este quarto ciclo representa o final do processo de Investigação-Ação. De mesma forma que nos ciclos anteriores foi recolhida a informação que permitiu elementos a uma reflexão sobre o meu perfil.

Começando pelo domínio do *Saber Ser* e pelo elemento *relacionamento global*, surge uma visão dada por uma discente que acrescenta ao meu perfil o respeito que é demonstrado para com o grupo. Mantém-se, por outro lado, um relacionamento que impera pela visão dos elementos do grupo de forma equitativa, revelado por, '*Não tem preferências, trata todos por igual, tenham mais técnica, menos técnica*'. A esta afirmação acrescento uma outra que reforça este relacionamento para com o grupo, segundo o ponto de visto do sujeito sou '*igual para todos*' quando se fala desta postura perante o grupo.

Enquanto que constato o meu relacionamento global como sendo igualitário, já o *relacionamento individual* apresentou outras nuances. Um primeiro reflexo aponta para o reforço da autoestima face a alguns discentes como resultado deste relacionamento. Noutra vertente, foi demonstrada por mim uma curiosidade em saber pormenores pessoais do sujeito considerados como relevantes para as sessões. Ou, nas palavras do sujeito, *‘o stôr tem sempre curiosidade em perguntar’*, no entanto *‘acho que procura saber informações que sejam úteis para a aula’*. Como resultado disso vejo como produto deste relacionamento o *‘falo muito mais do que aquilo que falava’*. Neste encontro frente a frente com o sujeito ressalvo pormenores que mostram que, da parte do sujeito, não há a procura do conhecimento do docente. Como revela a afirmação *‘Também questões pessoais nós não somos muito de perguntar, por isso...’*. No fundo, considero que a afirmação *‘eu acho que é uma amizade, entre aspas, relativa’* ilustra o tipo de relacionamento individual que transpareceu da interação privada entre mim e o sujeito, já que *‘mesmo estando quase, entre aspas, conosco no nosso nível dentro da aula, é sempre superior, que é ele que manda’*.

No outro nível de relacionamento, o *relacionamento interpessoal*, observei a ausência de pormenores pessoais dados por mim. Ao invés, verifico uma ação que procura *‘perceber um bocadinho do nosso passado’*, uma ação onde *‘não sabemos quase nada de si’*, e onde, ao acontecer essa abertura ao meu mundo mais privado, verifica-se que *‘Dá os necessários, os que têm que... aquilo que as outras pessoa têm que saber’*. Revelo assim um relacionamento interpessoal marcado pela revelação de apenas alguns pormenores. Aspeto reforçado pela afirmação *‘De uma maneira geral dá a conhecer como é que o stôr é, mas profissionalmente e emocionalmente’*.

Apesar de se observar uma reserva neste último elemento, notei uma posição contrária quanto à *disponibilidade*. Os relatos encontrados referem-se ao facto de ser *‘acessível’* e de revelar uma atitude de prontidão e de ajuda ao sujeito: *‘O stôr ajuda-nos em tudo o que a gente precisar’*. De notar, também, que este tipo de disponibilidade está relacionada com o desenrolar das atividades e das sessões. Está assim, circunscrita ao ambiente pedagógico.

A leitura realizada a todos os dados permitiu encontrar um registo que permitiu fazer uma abordagem ao elemento *confiança*. Aliás, este elemento revelou ser um dos quais tive maior dificuldade em encontrar meios de o registar senão pelos relatos do sujeito. Assim, a confiança conquistada ao sujeito foi demonstrada pelo assumir de uma postura presente e atenta ao sujeito. O trabalho desenvolvido nas sessões procurou que o sujeito

ganhasse confiança no *outro*, o que acabou por transbordar para o meu perfil. Daí a resposta *'mas também demonstra que podemos também ter confiança em si'*.

A criação de *empatia* com o sujeito foi conseguida, segundo as descrições do mesmo, através do assumir de uma atitude de 'amigo', já que, no seu entender *'é importante ter também alguma afinidade com os alunos'*, caso contrário *'já estávamos todos tapados por faltas'*.

No meu ponto de vista, a empatia criada advém de um processo onde *'consegue-nos por na ordem com a cumplicidade e não com aquele medo do: 'ah se a gente se porta mal ele vai-nos dar um sermão''*.

Passando para a *reflexão sobre a presença*, começo pelo questionamento sobre o meu ser nas sessões: *'Será que não quero que os discentes se sintam demasiado invadidos?'*. Esta pergunta coloca em causa o tipo de presença que é assumida por mim na ação. No entanto, as descrições do sujeito mostram uma outra realidade. Como, *'apesar de levar tudo na 'descontra', na maneira descontraída, tudo na boa, entre aspas, o stôr também é rígido'*, ou, *'Não é nem demasiado rigoroso, formal, mas também não é aquele colega que nós encontramos no corredor'*. Ou ainda *'impõe bem a sua autoridade, mas impõe-na de uma maneira que leva os alunos a ter uma grande amizade e à vontade'*

Verifico, pelo afirmado, uma dualidade quanto à presença, como um vaivém entre duas atitudes, *'É um misto de sério e de descontraído'*. A questão colocada anteriormente ganha assim outro sentido por direcionar o olhar sobre a presença, não como uma invasão ao espaço do sujeito, mas para a criação de um meio termo entre o rigor e a informalidade. Segundo o sujeito, a minha presença pode resumir-se ao *'consegue ser o meio termo'*. Outra forma de caracterizar este meio termo é *'Brincalhão, mas quando tem que ser sério também sabe ser sério e pôr-nos na ordem'*. Desmontando esta dualidade na *presença*, posso afirmar que é marcada consoante o momento da sessão, onde no início revelo *'ser mais informal'* e depois começo a *'aula de forma mais formal'*.

Ainda sobre a presença, há que destacar a intervenção no espaço pedagógico, que revela o que se pode entender como um estado de alerta constante. O comentário *'Está sempre com as antenas ligadas. Sempre atento ao que é que estamos a fazer para ver se apanha tudo'* mostra uma presença que prima pelo acompanhar do sujeito durante a ação. Por último, um reflexo sobre o que, no meu ponto de vista, resulta desta dualidade

na presença, ou seja, *'Ainda não consegui perceber muito bem qual é a sua personalidade'*.

Continuando esta descrição, parto para a *recepção ao sujeito*, onde começo por indicar a minha visão pedagógica sobre este momento. Entendo-o como o acolhimento do sujeito - *'É neste espaço de tempo que fico a par dos estados de humor'* do discente, onde surge a questão *'Como estás?'* e onde me posso *'inteirar das preocupações, humores, chatices e alegrias'*. É igualmente o momento onde procuro estabelecer a distinção entre *'agora somos amigos'* e o *'agora somos professor e aluno'*. Já na perspectiva do sujeito existe a visão de que este momento é *'uma maneira mais informal de nos conhecermos uns aos outros'*, funcionando primeiramente como um *'quebra gelo'*. Este mesmo sujeito refere ainda a minha atitude de boa disposição nesta fase inicial, lugar de encontro num espaço com um diálogo informal com o sujeito, onde *'O stôr fala connosco de outras coisas sem ser da aula'*, espaço de tempo que é marcado pelo *'primeiro momento em que estamos aqui na sala, estamos completamente à vontade'*.

A *segurança* é um dos elementos sobre o qual senti igualmente alguma dificuldade no encontro de registos que permitissem estabelecer uma caracterização mais aprofundada. No entanto, foi possível reunir informações que indicam que tenho *'aquele à vontade para fazer tudo, para... não tem vergonha de nada'*. Entendendo-se segurança como uma atitude que demonstra firmeza e esclarecimento na tomada de decisões, o sujeito referiu *'Diretivo não, porque também às vezes começamos a fazer um exercício não sabemos o que é que pretende com ele'*. Assumo, então, o elemento *segurança* como uma atitude desprendida de receios ou a revelação de fragilidades, como posso elucidar pela resposta *'Não, havia sempre segurança. Tanto que acho que o stôr deixa-nos muito à vontade. E qualquer dívida que a gente tenha esclarece-nos na hora'*. Associo igualmente este elemento à capacidade de acatar outras propostas sem constrangimentos, como é o caso de *'Também já aconteceu nós dizermos uma coisa e depois a aula acabar-se por desenrolar por uma ideia ou sugestão que nós demos'*.

Como último elemento dentro do domínio do *Saber Ser* apresento a *sensibilidade* que demonstro. A primeira nota passa pela atenção dispensada às movimentações e interações do sujeito dentro do espaço da sala de drama, ou seja, *'Presto também atenção aos comentários que fazem entre eles, procuro descobrir afinidades, ou não, que se vão estabelecendo dentro do grupo'*. Centrando-me na visão do sujeito registo que afirma *'compreende os nossos pontos de vista'*, aspeto que eventualmente pode ter

sido alcançado por *‘Interessa-se, pergunta, acho que é... pronto, é um professor sensível e que se interessa em saber as nossas coisas’*.

Outro pormenor encontrado foi o apoio dado a sujeitos tidos como mais reservados nas sessões, já que, *‘sentia um grande apoio do stôr em me deixar mais à vontade e ganharmos mais confiança com o resto do grupo’*. Por último, uma atitude na abordagem ao sujeito, reveladora de um sentido de compreensão do universo privado e íntimo de cada um, como ilustra a resposta *‘normalmente nunca é nada abusivo’*.

O domínio *Saber* volta a reunir reflexões tidas durante este percurso. Na sua grande maioria vindas do portefólio pessoal sintetizam algumas convicções e crenças que fui tendo neste ciclo final.

Começando pelo elemento *princípios pedagógicos* apresento aquilo que entendo como sendo novidade: *‘É sempre bom surpreender o jogador na sua ação’*. Este aspeto, aliás, acabar por realçar o papel do orientador na importância que assume em tentar que o sujeito se supere na sua própria ação.

Um outro princípio alerta para a dinâmica da ação em atividades de Expressão Dramática, já que não estão previstas funções de espectador para o sujeito, assumido aqui como alguém que não participa na ação. A função que assume quando não é participante na ação é a de observador, daí que seja encontrado como princípio: *‘apenas os papéis são alternados entre jogador, observador e criador’*.

Surge igualmente o destaque dado à retroação como um momento onde a avaliação formativa toma o lugar da ação, e, tal como descrito, *‘A retroação pode funcionar como reflexo da atitude de um sujeito (...) elevar o seu estado de maturação e a quebra com dúvidas sobre a sua prestação nas atividades’*.

Um apontamento final aborda a indução como o momento privilegiado, dado estabelecer a base inicial onde o sujeito parte para a ação, as atividades desenvolvidas neste momento *‘devem ser idealizadas de forma a estimular o encontro de todos na plataforma dramática’*.

Ao lado destes princípios encontramos *pressupostos didáticos* que acompanham o processo pedagógico. A primeira referência feita aponta para a interrupção da ação no intuito de estabelecer uma reorganização do jogo. Com a afirmação *‘O jogo foi interrompido para haver uma reorientação das propostas que os discentes estavam a desenvolver’*, subentende-se o uso da paragem como meio para a realização de um

balanço entre os jogadores, onde esta paragem serve igualmente para avaliar *'também da entrega, participação e atitude dos discentes nos diferentes exercícios'*.

Uma última reflexão aponta para a visão de que *'o traçar do percurso não poderá ser muito rígido'*. Esta conclusão revela a necessidade de estabelecer um planeamento sobre o percurso que se pretende realizar que não iniba a espontaneidade e o processo desenvolvido por cada sujeito.

Quanto à *reflexão sobre os conteúdos*, torno presente os pareceres do sujeito. Na sua visão dos conteúdos, afirmam que *'a gente às vezes leva isto mais na brincadeira'*, e ainda *'Apesar de ser uma matéria, é uma matéria mais informal'*, acrescentando que os conteúdos trabalhados *'têm sempre o lado da interajuda e confiança'*.

Passando para domínio *Saber Fazer* e para o elemento *participação nas situações* existe a alusão a um *'professor activo'* desmultiplicado em *'era observador e praticante ao mesmo tempo'*.

O registo em portefólio *'Quis dar espaço para que cada par não se sentisse observado ou distraído com a minha presença'*, alude para uma tomada de posição que liberta o sujeito da minha interferência para desenvolver a sua ação, aspeto igualmente confirmado pelo relato de uma discente quando afirma: *'O stôr participa na atividade, mas também tem que haver uma certa altura que o stôr tem que se distanciar e nós é que acabamos'*

No que concerne ao grau de interferência da minha participação, voltei a verificar a mesma situação que em ciclos anteriores. Ou seja, tenho uma participação mais ativa no início das sessões, que serve como motor da ação, e à medida que a ação avança esta participação direta vai dando, progressivamente, lugar à observação.

Retrocedendo para a forma como esta participação é feita, tomo o ponto de vista do sujeito, transcrevendo algumas das suas afirmações: *'mete-se, entre aspas, ao pé dos alunos para ajudar a fazer os exercícios e a meter qualquer coisa no exercício'*; *'Participa nas atividades tal e qual como se fosse um de nós'* e *'Tenta demonstrar todo o exercício, durante toda a aula vai-nos demonstrando como é que se faz, exemplificando também'*.

Dentro da *interação* com o sujeito recebi reflexos que mostram como esta se desenvolveu dentro do presente ciclo. No decorrer da sessão a *interação* aconteceu quando *'alguém está com falta de ideias ou assim, vai-se centrar nessa pessoa para ver*

*se ela consegue, sozinha, mas com um pequeno auxílio*'. Por outro lado, também acontecerem momentos onde a interação serviu como reforço pontual ao sujeito, onde *'dá só o essencial. Dá os elogios, quando precisa de dar elogios'*.

Esta interação é igualmente realizada de modo a que *'nós por vezes mesmo estando lá o professor, às vezes nem damos conta que é mesmo professor. Porque está mesmo dentro daquilo que nós estamos a fazer'*. Nota-se que a interação é estabelecida numa plataforma de igualdade e de entrega ao jogo e à situação.

Quanto ao *tato* observei o sujeito indicar a existência de uma perceção da minha parte das situações mais conflituosas e uma reação mais perentória, transparecida pela afirmação *'se quisessem tratar era lá fora'*. Por outro lado, *'o stôr primeiro apalpa o terreno e a turma, (...), e depois é que vai construindo os exercícios'*.

No que diz respeito à *reflexão sobre a ação* torno presente informações que considerei as mais relevantes. Assim, *'Não gostei da aula de hoje, muita confusão'* foi o desabafo deixado num diário de bordo. Resultado de exercícios onde o grupo esteve entregue a si próprio. Por outro lado, noto que o sujeito observa que as dinâmicas das sessões exploraram a interação entre todos, pois, *'Foi das aulas que se notou menos os "grupinhos" do curso'*.

Outro aspeto descreve uma certa constância no não cumprimento da totalidade das planificações estabelecidas para as sessões. A observação *'Verifiquei, mais uma vez, que o que está estabelecido como plano de ação normalmente não é cumprido'*, revela uma tendência para a alteração dos planos estabelecidos.

Na *progressão da ação* acabou por ser claro o estabelecimento de uma mesma sequencialidade entre os diversos momentos. Já que, *'Os elementos foram introduzidos passo a passo de forma gradual tornando as condições da situação mais complexas'*. Ou, como o sujeito observa do seu lado, *'no final até percebemos que isto tinha um seguimento, como uma história, com uma introdução, um desenvolvimento, depois a reflexão final'*.

Como *estímulo da expressão e comunicação* é possível estabelecer várias linhas que tentaram provocar o sujeito para a ação dramática. A primeira, *'Voltei a usar a imagem como médium'*, a segunda pela *'introdução de situações imprevistas'* na ação que o sujeito está a desenvolver, bem como *'o dar de indicações de propostas ao sujeito'*; a terceira, o *'questionamento ao sujeito'* sobre as várias experiências vivenciadas; a quarta, pela constante estimulação do trabalho do aluno: *'Quando vê que a gente pode*

*dar mais, tenta puxar*'. E uma última que implica o questionar, no momento, sobre o trabalho do sujeito: *'Porque é que fizeste isto? Porque é que fizeste aquilo?'*.

Relativamente à *postura* observei que adotei uma atitude corporal, na qual se incluiu o tom de voz, indutiva para as atividades, querendo com isto conduzir os *'discentes para o tipo de postura que eu procurava para o exercício'*.

Dentro do elemento *contacto*: *'verifiquei que eu próprio tenho pouco contato com os discentes'*.

Quanto à *colocação no espaço* indico uma constante movimentação em sintonia com as dinâmicas intrínsecas a cada exercício.

Noto igualmente uma alteração espacial no decorrer da sessão, isto é, *'em atividades iniciais, é o espaço interior do grupo e à medida que a ação vai avançando ocupo posições mais exteriores ao grupo'*. Da parte do sujeito, sou visto como *'muito instável'*, já que, *'Tanto está num sítio como pode estar noutro'*. Outro relato declara que *'tenta-se colocar nos sítios mais estratégicos para ver o nosso desempenho na aula de cada um'*.

Na *organização do grupo*, existiu sempre a formação em círculo no início da sessão e a exploração de todas as possibilidades da estrutura do grupo durante a sessão.

Dentro da *clareza do discurso*, a seguinte afirmação ilustra este elemento: *'a gente entende sempre aquilo que o professor quer'*.

Por último, a *linguagem* usada é entendida como sendo corrente e eficaz. Também *'É fácil (...) está também a construir o nosso vocabulário'*. O sujeito indica que há uma adaptação da linguagem, *'o stôr fala connosco à vontade'*, o que provoca um sentimento do conforto.

Como síntese da descrição realizada apresento, nas páginas seguintes, uma tabela que compila as conclusões a que se chegaram.

## Domínio *Saber Ser*

### Relacionamento global

- verifica-se a existência de uma relação equitativa para com todos os elementos do grupo.

### Relacionamento individual

- verifica-se o estabelecimento de uma interação individual com o sujeito de reforço positivo;
- conhecimento do mundo privado do sujeito dentro dos objetivos das sessões;
- estabelecimento de uma plataforma que assenta na 'amizade' e na 'autoridade'.

### Relacionamento interpessoal

- reservo o mundo mais privado ou pessoal;
- partilha de pormenores pessoais que considero relevantes para as sessões;
- procuro conhecer pormenores do passado dos sujeitos.

### Disponibilidade

- demonstro total disponibilidade para com o sujeito dentro do ambiente pedagógico.

### Confiança

- o sujeito revela que demonstro uma atitude de confiança.

### Empatia

- criação de uma empatia baseada na criação de afinidade e cumplicidade com o sujeito.

### Reflexão sobre a presença

- revelação de uma dualidade entre o informal e o rígido;
- atenção permanente ao sujeito;
- atitude reveladora de rigidez em momentos tidos como de seriedade;
- 'brincalhão' e 'rígido';
- crio a dualidade no sujeito sobre a personalidade.

## Receção ao sujeito

- momento dedicado à minha perceção dos estados de espírito do sujeito;
- serve como marca distintiva entre o *estar fora e dentro* da ação;
- tido como espaço para o conhecimento informal do colega;
- momento onde assumo uma atitude informal para com o sujeito.

### Segurança

- desprendimento de receios e fragilidades;
- capacidade de acatar outras propostas.

### Sensibilidade

- tentativa de compreensão das movimentações do sujeito;
- tentativa de compreensão do 'mundo' do sujeito;
- cuidado na interação com o sujeito;
- respeito pelo mundo privado do sujeito.

## Domínio *Saber*

### Princípios pedagógicos

- surpreender o sujeito na sua ação;
- não se preveem espectadores nas sessões;
- o sujeito assume vários papéis;
- a importância da retroação para a avaliação formativa;
- as atividades iniciais induzem o sujeito à ação dramática.

### Pressupostos didáticos

- interromper a ação sempre que considere relevante, quer para a orientação, quer para ter reflexos da ação do sujeito;
- a planificação não deverá ser muito rígida.

### Reflexão sobre os conteúdos

- abordam sempre a interajuda e a confiança;
- têm uma face mais lúdica.

## **Domínio Saber Fazer**

### **Participação nas situações**

- pautada pela dinâmica;
- procura de uma interferência cada vez menor;
- mais interventivo no início e mais distanciado no final;
- como demonstração dos exercícios;
- como se '*fosse um de nós*'.

### **Interação**

- com o sujeito como forma de auxílio;
- entendida como natural para o sujeito.

### **Tato**

- perentório nas resoluções de conflitos exteriores à sessão;
- percepção do grupo e o avanço a partir daí.

### **Reflexão sobre a ação**

- instalação de 'confusão' em situações onde não há indicações da minha parte;
- desconstrução da tendência do grupo em criar subgrupos;
- alteração do planificado.

### **Progressão da ação**

- sequencialidade da ação;
- do mais simples para o mais complexo;
- progressão da ação.

### **Estímulo da expressão/ comunicação**

- o uso da imagem como médium;
- criação da imprevisibilidade das situações;
- questionamento sobre as experiências;
- questionamento no momento sobre a ação do sujeito;
- 'puxar' pelo sujeito.

### **Postura**

- assumir de uma postura indutiva para a ação.

### **Contacto**

- não é estabelecido o contacto deliberado com o sujeito.

### **Colocação no espaço**

- ajustada às dinâmicas dos exercícios;
- no início dentro do grupo, no final no exterior ao grupo;
- colocação em sítios estratégicos para observação do grupo.

### **Organização do grupo**

- coletivo em círculo, no começo da sessão;
- exploração de todas as possibilidades da estrutura de grupo.

### **Clareza de discurso**

- percepção por parte do sujeito daquilo que é pretendido ou pedido.

### **Linguagem**

- fácil e corrente;
- uma adaptação da linguagem ao sujeito e à situação;
- falo 'à vontade' com o sujeito.

Dimensões	
<i>Observador</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- uma forma de estar que procura o sentido positivo na ação;</li> <li>- reservado na dimensão pessoal;</li> <li>- atenção à dimensão pessoal do sujeito;</li> <li>- atenção às interações do sujeito;</li> <li>- demonstração de disponibilidade para com o sujeito;</li> <li>- observação permanente do sujeito;</li> <li>- atitude do <i>Ser</i> que demonstra dualidade de reações;</li> <li>- verifica-se a criação de empatia com o sujeito;</li> <li>- distinção entre o papel de docente e de pessoa;</li> <li>- demonstração de uma atitude informal;</li> <li>- demonstração de uma atitude rígida em momentos específicos.</li> </ul>
<i>Participante</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- exemplificação dos exercícios;</li> <li>- participação ativa no início das sessões;</li> <li>- interferência na preparação dos temas propostos;</li> <li>- atitude corporal ilustrativa das atividades;</li> <li>- colocação no espaço interior do grupo no início e exterior no final;</li> <li>- colocação estratégica no espaço para observação do grupo;</li> <li>- uso de uma linguagem clara e acessível ao grupo;</li> <li>- uso de médiuns na exploração das competências do sujeito;</li> <li>- atitude lúdica versus rígida para com o sujeito;</li> <li>- não estabelecimento de contacto deliberado para com o sujeito;</li> <li>- interatividade suportada no questionamento ao sujeito.</li> </ul>
<i>Orientador</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- progressão na ação realizada do mais simples ao mais complexo;</li> <li>- importância dada à retroação das experiências;</li> <li>- dificuldade em aprofundar as reflexões do sujeito;</li> <li>- primazia dada à interação entre sujeito e às dinâmicas de grupo;</li> <li>- exploração das variantes metodológicas mas mantendo a mesma estrutura base.</li> </ul>

**Tabela 4: Síntese dos dados do 4º. Ciclo.**

Aqui ficam, deste modo, os dados que, na minha ótica, melhor alimentam uma análise sobre o meu perfil enquanto docente na área artística de Expressão Dramática.

## Capítulo V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira nota é dedicada ao quadro didático e à Pedagogia da Situação, propostas de Gigèle Barret e apresentados na primeira parte deste estudo. Estes dois instrumentos revelaram ser duas forças estruturantes no decorrer da minha ação. A sua aplicação permitiu o estabelecimento de uma fundação que amparou todo um agir no decorrer deste processo. Como resultado, reforço o pressuposto da existência de referenciais que sustentem qualquer ação pedagógica, somente desta forma poderá haver espaço de reflexão que permita o descobrir de pontos de inovação e aprofundamento da prática profissional.

No que concerne o quadro didático, de salientar a visão global que transmite sobre a Expressão Dramática e a sua duplicidade; um mapa que esclarece sobre os trilhos que se estão a seguir, ou, que se podem seguir. A completar este quadro didático, a Pedagogia da Situação provou ser o tipo de ferramenta que melhor faz emergir as características de um perfil dentro da dinâmica pedagógica da Expressão Dramática. Além de alertar para variáveis que estão envolvidas no ambiente formativo, chama a atenção sobre o seu fator de interferência e o que isso implica do desenvolvimento desta área artística.

Uma segunda nota aponta para o interesse que a criação de um portefólio pedagógico traz para a análise e reflexão de uma prática profissional que vive do *aqui* e do *agora*. O portefólio pessoal revelou ser uma ferramenta que fixa esse momento, prolongando-o. Permitiu a releitura dos momentos vividos no fogo da ação o que, por sua vez, possibilitou o surgimento de novos olhares e novas percepções sobre uma atitude.

Quanto à metodologia adotada para este estudo, a Investigação-Ação, de lembrar que esta se caracteriza pelo seu carácter aberto e flexível e onde o investigador assume a dupla função de arquiteto e engenheiro da sua pesquisa. Ora, dada esta propriedade deste tipo de investigação foi possível desenvolver um processo ao vivo e no momento que se ajustou às necessidades pontuais do plano de ação. Esta metodologia revelou a sua capacidade de se ajustar à dimensão exploratória desta pesquisa. Apesar de ser um processo mais moroso, foi possível integrar novos instrumentos e ferramentas que melhor registaram e descreveram as nuances deste percurso.

De notar, no entanto, que senti que este tipo de metodologia torna-se mais completo quanto mais diversificado for o grupo de colaboradores. Em situações de estudo idêntico penso que a existência de outros elementos externos à situação a analisar pode contribuir para o alargamento de pontos de vista e o encontro de outros vértices que perspetivem outras dimensões.

Sobre os objetivos desta pesquisa começo por me referir àqueles que foram estabelecidos como sendo específicos.

Assim, quanto ao objetivo específico *Fundamentar e nomear as principais influências na minha das atividades de Expressão Dramática*, concluo que:

- existe uma influência que obedece primeiramente à estrutura da ação estabelecida no quadro didático de Gisèle Barret;
- as atividades são retiradas da literatura e depois adaptadas ao contexto e ao grupo;
- as atividades que têm como objetivo principal a interação do grupo ganham principal relevo;
- foi dada maior proeminência ao encadeamento das atividades na persecução dos objetivos da unidade curricular do que ao seu valor individual e isolado.

Quanto ao objetivo *Descrever e aplicar propostas didático-pedagógicas usadas na orientação de atividades de Expressão Dramática*, concluo que:

- houve um aprofundamento das propostas apresentadas por Gisèle Barret, nomeadamente o quadro didático e a Pedagogia da Situação;
- houve a aplicação do modelo de relação pedagógica, apresentado por Amílcar Martins, para a contextualização das relações do agente pedagógico;
- não se verificou a descrição de outros modelos que aprofundassem a questão didática e pedagógica em atividades de Expressão Dramática.

Sobre o objetivo *Sintetizar as principais decisões didáticas e pedagógicas na aplicação de um programa de Expressão Dramática*, concluo que:

- houve preferência em trabalhar conteúdos como o *corpo* e o *coletivo*;
- não houve a abordagem a conteúdos onde senti falta de preparação didática e pedagógica;
- a aplicação do plano de estudos da unidade curricular seguiu uma ordem progressiva, isto é, do mais geral ao mais específico;
- verifiquei o desenvolvimento de atividades onde estavam presentes várias competências em simultâneo;
- houve a proposta de atividades onde estavam presentes vários conteúdos em simultâneo.

Quanto ao objetivo *Realçar os elementos de retroação e de avaliação na implementação de um programa de Expressão Dramática*, concluo que:

- poderia ter havido o encontro de estratégias que aprofundassem o momento da retroação como uma componente fundamental da atividade dramática. Apesar de se ter verificado o estímulo desse momento no decorrer das sessões, concluo que deverá haver a criação de mais situações de retroação para além do momento final;
- a avaliação em Expressão Dramática torna-se um fator que é subjetivo, onde senti que deveria haver um maior esclarecimento sobre a avaliação formativa. Para além disso, senti a necessidade de encontrar outros instrumentos, para além do Diário de Bordo, que permitissem acompanhar a evolução de cada sujeito.

No que respeita os objetivos principais desta pesquisa foram encontradas informações que preencheram elementos caracterizadores do meu perfil. Foi igualmente possível realizar uma reflexão, a partir dos dados retirados dos ciclos desenvolvidos, que permitiu sintetizar aquilo que se revelou como sendo o mais marcante e ilustrativo do meu tipo de perfil dentro dos domínios e das dimensões delineadas.

Para isso, e como resposta à pergunta central: *Qual o meu perfil de professor de Expressão Dramática inserido nas práticas do curso de Animação Cultural na Escola Superior de Educação de Viseu?*, apresento a síntese criada a partir dos dados e que permite fazer a leitura das características do meu perfil.

Assim, no domínio **Saber Ser**, encontrei como características:

- observador
- respeitador
- divertido
- flexível
- procura de bem-estar
- disponível
- igualitário
- amigo
- parceiro
- curiosidade pelo sujeito
- necessidade de afirmação
- informal
- reservado no mundo privado
- autoritário
- descontraído
- atento ao sujeito
- brincalhão
- atitude positiva
- inconstante
- pacificador
- próximo do sujeito
- boa disposição

No domínio **Saber** observei como marcante:

- surpreender o sujeito na ação
- estímulo do sujeito para vários papéis
- do coletivo ao individual
- imprevisibilidade das reações
- estabelecimento de regras de conduta
- criação de um ambiente lúdico
- possuir vários recursos
- a imitação como desbloqueio
- dinâmica pedagógica suportada na ação
- ilustrativo e demonstrativo

- ausência de reflexão sobre os conteúdos
- do mais simples ao mais complexo
- questionamento ao sujeito
- auto implicação do sujeito
- gestão das atividades (princípio, meio e fim)
- importância dada à retroação e avaliação formativa
- planificação flexível
- primazia dada à confiança e interajuda

E, no domínio **Saber Fazer**, verifiquei como estruturante:

- integração no grupo como um igual
- integração na atividades somente no início
- impulsionador da ação
- distanciação do grupo em atividades de expressão/ comunicação
- não cumprimento da planificação da sessão
- demonstração dos exercícios
- sequencialidade da ação (do mais simples ao mais complexo)
- imprevisibilidade das situações
- ocultação dos objetivos das atividades
- exploração das variantes da estrutura de grupo
- colocação em pontos estratégicos de observação
- uso de linguagem corrente e informal
- início mais ritmado e final mais estático
- quebra de finalidades entre o momento de desbloqueio e o trabalho de expressão e comunicação
- tempo de receção ao sujeito demasiado longo
- estímulo do sujeito pela diversidade de propostas e pela dinâmica da ação
- criação de rotina pedagógica
- alternância da postura e da atitude durante a ação
- contacto/ toque com o sujeito por necessidade da ação
- procura da comunicação do sujeito no momento da retroação
- sensibilidade ao discurso do sujeito

Quanto à dimensão **Observador** encontrei, como relevante:

- ausência do papel de artista
- atitude flutuante
- observação das reações e movimentações do sujeito
- o grupo tido como um todo
- o assumir de várias funções dentro da ação (participação, observação, moderação)

- intolerância à falta de respeito
- imparcialidade
- estabelecimento de regras
- reserva pessoal
- criação de empatia com o grupo
- abertura ao sujeito
- diretivo face à inércia

No que diz respeito à dimensão ***Orientador***, concluo:

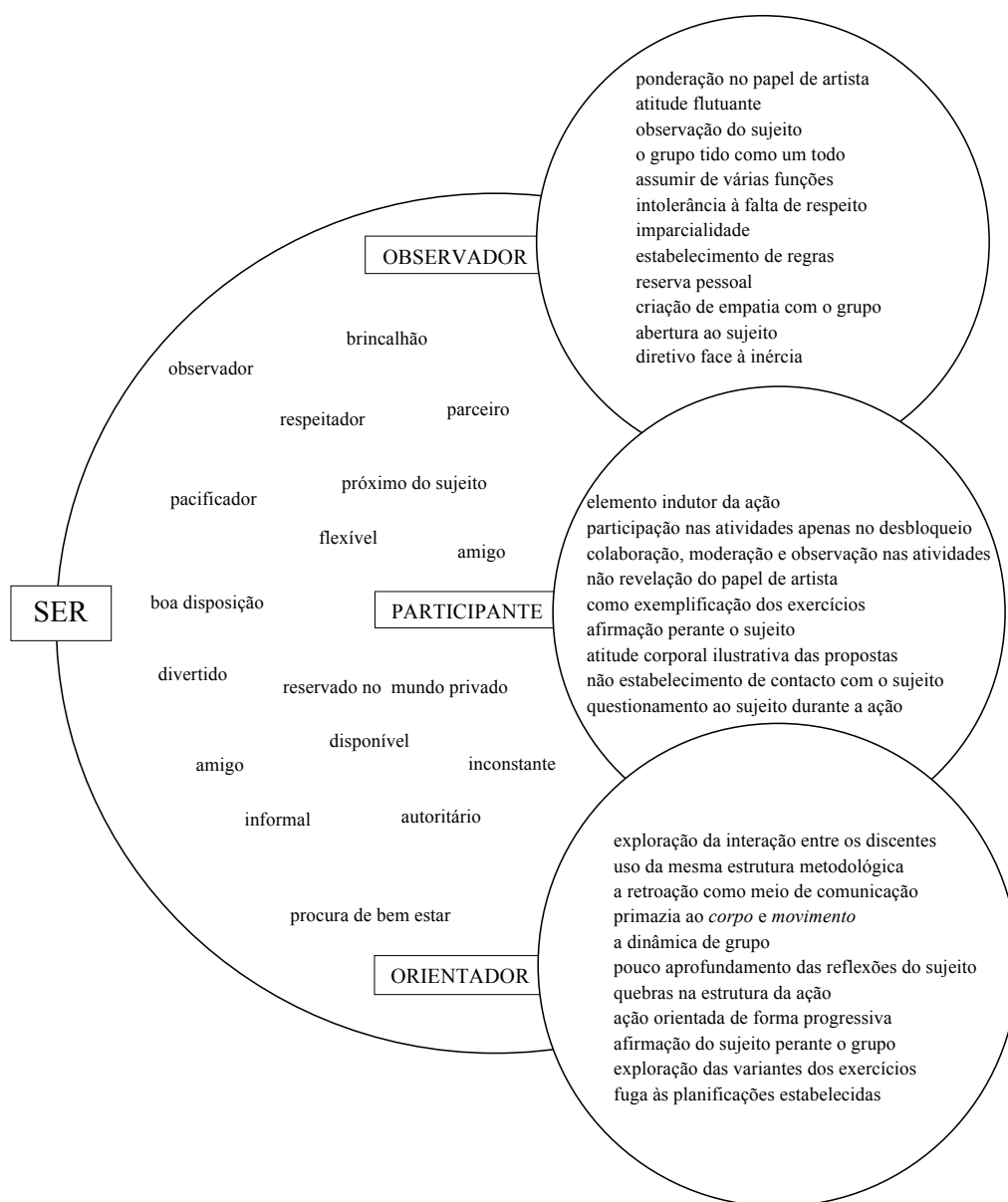
- exploração da interação entre os discentes
- uso da mesma estrutura metodológica
- a retroação como principal meio de comunicação
- primazia ao *corpo e movimento*
- trabalho direcionado para a dinâmica de grupo
- respeito pelo plano de estudos da unidade curricular
- pouco aprofundamento das reflexões do sujeito (sessões e diário de bordo)
- surgimento de quebras na estrutura da ação
- ação orientada de forma progressiva (simples/ complexo)
- procura de afirmação do sujeito perante o grupo
- exploração das variantes dos exercícios
- fuga às planificações estabelecidas

Por último, dentro da dimensão ***Participante***, verifico:

- elemento indutor da ação
- participação ativa nas atividades apenas no desbloqueio
- colaboração, moderação e observação nas atividades de expressão/ comunicação
- não revelação do papel de artista
- como exemplificação dos exercícios
- afirmação perante o sujeito
- atitude corporal ilustrativa das propostas
- não estabelecimento de contacto com o sujeito
- questionamento ao sujeito durante a ação

Ficam assim apresentadas as características que se revelam ser aquelas que melhor estabelecem um panorama no que toca ao meu perfil.

Como síntese da descrição realizada:



**Figura 7: Síntese dos elementos do perfil**

Este estudo procurou responder a uma questão central que motivou todo este percurso. Foi descrito todo um processo que se organizou como sendo a procura de significados que aprofundassem a minha prática profissional. Este ponto de chegada não deixa de ser um novo ponto de partida. Ao sintetizar uma prática que é viva e em constante ebulição, procurei fixar significados que aumentem a visão sobre o papel do formador na área da Expressão Dramática.

## 5.1 - Limites do estudo

Este estudo encontra-se confinado a um contexto de formação específico e dentro de um tempo igualmente concreto, não podendo assim as suas considerações finais serem generalizadas a todas as situações de formação e a todos os professores que vivenciem situações de formação similares.

Este estudo está, assim, limitado:

- ao plano de estudos estabelecido para a unidade curricular *Introdução à Expressão Dramática* do curso de Animação Cultural;
- ao número de horas letivas que compõem o 1º. Semestre do 1º. Ano do curso de Animação Cultural (30 horas);
- à acumulação da função de colaboradores pelos discentes.

## Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. Em Alarcão, I. (org). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. (pp. 9-39). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Barata, J. (1979). *Didáctica do teatro. Introdução*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barret, G. (2007). Gisèle Barret et la pédagogie de la situation. Entrevista por Camille Marchand. Em *Revue Vie Pédagogique*. Québec: Ministère de L'Éducation. N°. 144. Octobre. Consulta em [www.mels.gouv.qc.ca](http://www.mels.gouv.qc.ca)
- Barret, G. (1995). *Pedagogia de la situación en expresión dramática y en educación*. Ediciones Recherche en Expression. Quebec: Biblioteca Nacional.
- Barret, G. (1993). (dir). *Recherche sur les modèles didactiques. Actes du séminaire Franco-Québécois*. Theatre-Education/. Montreal: Recherche en Expression et GRADUEL.
- Barret, G. (1989a). *Pedagogia de la expresion dramática*. Québec: Editions Recherche en Expression.
- Barret, G. (1989b). *Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation*. Montréal: Recherche en expression.
- Barret, G. (1989c). Para uma definição de expressão dramática. Em Fragateiro, C. (coord.) *Percursos* (pp. 17-31). Cadernos de Arte e Educação. N°.1 Setembro. Aveiro: APEDTE- Associação Portuguesa de Expressão Dramática e Teatro na Educação.
- Barret, G. (1988). L'ambigüité de l'interference de l'entre-deux. In *Theatre/Public* (pp.22-24). Juil-Oct 1988.

- Barret, G. & Maréchal, A. (1991). Place et présence de la personne dans les programmes de formation des maîtres en expression dramatique au Québec. Em Barret, G. (dir.). *Les activités dramatiques en éducation. Former les formateurs.* (pp. 29-45). Montreal: Recherche en Expression et GRADUEL.
- Beauchamp, H. & Chaîne, F. (1993). *André Marechal. Art dramatique - repères pédagogiques— ... une suite de fragments dans une breve continuité... .* Canada: Presses collégiales du Québec.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação.* Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem.* 2ª. Edição. Lisboa: Universidade Aberta.
- Courtney, R. (1987). *Dictionary of developmental drama.* USA: Charles Thomas Publisher.
- Courtney, R. (1986). *The quest. Research and inquiry in arts education.* U.S.A.:University Press of America.
- Coutinho, C., [et al] (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. Em *Psicologia Educação e Cultura* (pp. 355-379). Vol. XIII, nº. 2. P.P.C.M.C.M. – Colégio dos Carvalhos.
- Dicionário da Língua Portuguesa. (2010). Porto: Porto Editora.
- Dicionário de Sinónimos e Antónimos. (2006). Lisboa: Texto Editores.
- Filipe, B. (2004). A Investigação-acção enquanto possibilidade e prática de mudança. Em Oliveira, L., [et al] (org.). *Investigação em educação. Abordagens conceptuais e práticas* (pp.109-119). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Fraga, J. M. (1990). L'expression dramatiques dans le cadre curriculaire de la formation initiale des enseignants: urgences et réflexions. Em *Attitudes* (pp. 56-59). Nº. 8, janvier. Recherche.

- Fragateiro, C. (1989). (coord.). *Percursos*. Cadernos de Arte e Educação. Nº.1 Setembro. Aveiro: APEDTE - Associação Portuguesa de Expressão Dramática e Teatro na Educação.
- Hoppe, H. (1981). *Jogo e pedagogia*. Encontro Nacional- A Expressão Dramática na Educação. Direcção-Geral do Ensino Básico. Setembro.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Landier, J-C. & Barret, G. (1999). *Expressão dramática e teatro*. Colecção Práticas Pedagógicas. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Leitão, M. (2007). Gisèle Barret e a pedagogia da situação - Abertura à dimensão subjectiva e objectiva da realidade pedagógica. Em *Convergências. Revista de investigação e ensino das artes*. Instituto Politécnico de Castelo Branco: ESART. Nº. 3. Junho. Consulta em: [www.convergencias.esart.ipcb.pt/artigo/54](http://www.convergencias.esart.ipcb.pt/artigo/54)
- Leenhardt, P. (1974). *A criança e a expressão dramática*. 3ª edição. Lisboa: Editorial Estampa.
- Lomas, C. & Bikandi, U. (1999). Teatro y juego dramático. Em *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura* (pp.5-8). Nº. 19 enero. Barcelona: Graó.
- Martins, A. (2002). *Didáctica das expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, A. (1998). *Actividades dramáticas nos jardins de infância luso-chineses de Macau*. Edição Fundação Macau & Direcção dos Serviços de Educação e Juventude. Macau: Colecção Estudos Orientais.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Monod, R. (dir.). (1983). *Jeux dramatiques e pedagogie*. France: Edilig.
- Moreira, M. A., & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. Em Sá-Chaves [et al] (orgs.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp.121-138). Porto: Porto Editora.

- Moreira, J. (2010). *Portefólio do professor. O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M.A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Mota, J. (1989). Expressão dramática e juventude. Em Fragateiro, C. (coord.) *Percursos* (pp. 39-43). Cadernos de Arte e Educação. Nº.1 Setembro. Aveiro: APEDTE - Associação Portuguesa de Expressão Dramática e Teatro na Educação.
- Nóvoa, A. (1989). Uma pedagogia à flor da pele: da expressão dramática ao teatro e vice-versa. Em Fragateiro, C. (coord.) *Percursos* (pp. 5-15). Cadernos de Arte e Educação. Nº.1 Setembro. Aveiro: APEDTE - Associação Portuguesa de Expressão Dramática e Teatro na Educação.
- Nunes, A. (2007). *Supervisão, reflexão e investigação-acção: apontamentos e ensaios de desenvolvimento profissional*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la Pratique Réflexive dans le Métier d'Enseignant*. Collection Pédagogies. Paris: ESF Éditeur.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. 2ª. Edição. Lisboa: Gradiva.
- Rico, A.M. (2010). *Perfil de professor. A (in)sustentável diferença de ser professor, hoje*. Tese de mestrado. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Ryngaert, J-P. (1981). *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha.
- Sá-Chaves, I. (2008). Novos paradigmas, novas competências. Complexidade e identidade docente. Em *Saber (e) Educar*, nº. 13 (pp.59-69).
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios reflexivos. Estratégia de formação e supervisão*. Cadernos Didácticos, nº.1. Série Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Saint-Jacques, D. (1986). Vers une compréhension de l'expression créative en activités dramatiques. Em Barret, G. (dir.) *Réperes* (pp.5-31). Essais en education. Arts-expressions en pedagogie. Quebec: Université de Montréal.
- Schön. D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in professions*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Schön. D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de Saberes. Metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação. Bases psicopedagógicas*. 1º. Vol. Horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação. Drama e dança*. 2º. Vol. Horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

### **Bibliografia consultada<sup>25</sup>**

- Barret, G. (2010). *Memoria(s) de expresión dramática. Formación e investigación*. Montreal: Recherche en Expression. GB&Co.
- Barret, G. (1986). (dir.). *Repères. Essais en éducation*. N°7. Québec: Université de Montréal.

---

<sup>25</sup> Tomou-se a decisão de colocar as obras que foram consultadas, mas que não foram referenciadas, por serem referências que contribuíram para a construção do quadro mental.

- Bassols, M. (coord.) (2003). *Expresión-comunicación y lenguajes en la práctica educativa. Creación de proyectos*. Colección Recursos, nº. 46. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education*. London: Longman.
- Brockbank, A. & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Ediciones Morata.
- Caune, J. (1981). *La dramatisation. Une méthode et des techniques d'expression et de communication par le corps*. Louvain-la- Neuve: Cahiers théâtre Louvain.
- Courtney, R. (2003). *Jogo, teatro & pensamento - as bases intelectuais do teatro na educação*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Courtney, R. (1982). *Re-play: Studies of human drama in education*. Canada: OIES Press.
- Eco, U. (2002). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, E., [et al]. (2006). *Saber escrever uma tese e outros textos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Foddy, W. (1993). *Como Perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fragateiro, C. (1993). (coord.). *Teatro e expressão dramática. Escrever e jogar no espaço do teatro*. Projecto Nacional de Formação: FOCO. Associação Portuguesa de Expressão Dramática. Aveiro: UNAVE.
- Garza, M<sup>a</sup>. G. (2009). *Educación holística. La pedagogia del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- Gill, L. (1990). *The Arts. Do we need them?*. London: Franklin Watts Ltd.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. U.S.A.: Bergin & Garvey Publishers, Inc.

- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1985). *O Inquérito. Teoria e técnica*. Oeiras: Celta Editora.
- Hill, M. & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. 2ª. Edição. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Hills, P.J. (1982). (edit.). *A dictionary of education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hodgson, J. (1981). (edit.) *The uses of drama. Acting as a social and educational force*. London: Eyre Methuen Ltd.
- Hunt, D. (1987). *Beginning with ourselves. In practice, theory, and human affairs*. Cambridge: Brookline Books, Inc & Toronto: OISE Press.
- Kase-Polisini, J. (1985) (edit.). *Creative drama in a developmental context*. U.S.A.: University Press of America.
- Martins, V. (2000). *Para uma pedagogia da criatividade. Propostas de trabalho*. Coleção Cadernos do CRIAP, nº. 12. Porto: Asa editores II S.A.
- Neelands, J. (1984). *Making sense of drama: a guide to classroom practice*. England: Clays Ltd.
- Nicholson, H. (2003). (edit.). *Teaching Drama 11-18*. London: Continuum.
- Nóvoa, A. & Finger, M. (1988). (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Cadernos de Formação, nº.1. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos.
- O'Sullivan, T., [et al]. (1983). *Key concepts in communication*. London: Methuen & Co. Ltd.
- Paré, A. (1987). *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Québec: Centre d'intégration de la personne de Québec Inc.
- Pickering, K. (2005). *Key concepts in drama and performance*. USA: Palgrave MacMillan.
- Vasques, E. (2006). *João Mota, o pedagogo teatral. Metodologia e criação*. Coleção: Caminhos do Conhecimento. Instituto Politécnico de Lisboa: Edições Colibri.

- Villas Boas, B. M. (2006). *Portefólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Coleção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições ASA.
- Williams, W. & Sternberg, R. (1999). *Como desenvolver a criatividade do aluno*. Coleção Cadernos do CRIAP, nº. 6. Porto: Asa editores II S.A.
- Read, H. (2007). *Educação pela arte*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Ryngaert, J-P. (1992). *Introdução à análise do teatro*. Porto: Edições Asa.
- Santos, A.S. (1999). *Estudos de psicopedagogia e arte*. Biblioteca do Educador, nº. 138. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, G. (1998). *Metodologia de investigação, redacção e apresentação de trabalhos científicos*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Spolin, V. (2000). *Improvisação para o teatro*. Coleção Estudos, nº. 62. Brasil: Editora Perspectiva S.A.
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Coleção Educa-Professores. Lisboa: Educa.

# **ANEXOS**



## Elementos do perfil: a definição imediata

### Glossário

**abertura:** *qualidade de ser sincero; franqueza; sinceridade; qualidade de sentir e/ou mostrar compreensão; tolerância; capacidade de apreensão e aceitação de novas ideias.*

**compreensão:** *disposição para entender os sentimentos e as atitudes das outras pessoas; indulgência.*

**comunicação:** *o fa(c)to de comunicar e de estabelecer uma relação com algo ou alguém; relação; correspondência.*

**confiança:** *segurança íntima ou convicção do próprio valor.*

**contacto:** *estado de dois corpos que se tocam; toque.*

**discurso:** *exposição ordenada sobre um dado assunto.*

**disponibilidade:** *estado de quem está disposto a.*

**empatia:** *faculdade de compreender emocionalmente (pessoa, objeto).*

**escuta:** *ato de escutar.*

**expressão:** *ato ou efeito de exprimir; manifestação de pensamentos por gestos ou palavras; (expressão corporal: postura do corpo e gestos como meio de transmissão de pensamentos e emoções).*

**interação:** *ação recíproca entre dois ou mais corpos; intercâmbio de comunicação que se processa entre indivíduos ou grupos de um sistema de signos.*

**linguagem:** *modo particular pelo qual uma pessoa se exprime, oralmente ou por escrito; maneira de falar; estilo.*

**participação:** *envolvimento em determinada atividade.*

**postura:** *posição do corpo; atitude corporal.*

**presença:** *(figurado) qualidade de uma pessoa que se faz notar pela sua personalidade ou aspe(c)to exterior; individualidade.*

**recepção:** *acolhimento; aceitação do que é dado ou enviado.*

**reflexão:** *ato ou efeito de refletir ou refletir-se; ponderação, meditação.*

#### relacionamento

a) **global:** *que considera todos os elementos em conjunto; considerado no seu todo; gera.*

b) **individual:** *relativo apenas a uma pessoa.*

c) **interpessoal:** *que se estabelece entre duas ou mais pessoas.*

**segurança:** *firmeza; certeza; convicção; confiança; afirmação.*

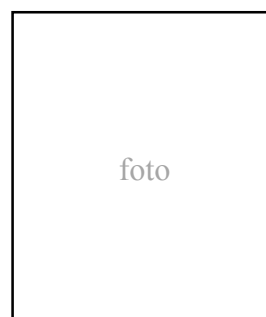
**sensibilidade:** *faculdade de sentir; qualidade de sensível; impressionabilidade; afetividade.*

**tato:** *(figurado) atitude daquele que se comporta com os outros de maneira a não os ferir; delicadeza moral.*

	<b>DEPARTAMENTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO</b>
	Ano lectivo 2010/ 2011

**Unidade Curricular**

*INTRODUÇÃO À EXPRESSÃO DRAMÁTICA (Cod. 200247)*



Nome \_\_\_\_\_

Nº. Mecanográfico \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_ Naturalidade \_\_\_\_\_

Correio electrónico \_\_\_\_\_

Morada \_\_\_\_\_

Origem de estudos ou formação \_\_\_\_\_

Designação \_\_\_\_\_

Área \_\_\_\_\_

Indique as razões ou motivos que o(a) leva a ser animador(a) cultural.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Possui formação, experiência, trabalhos, aprendizagens em áreas artístico-culturais?

Se sim, descreva que tipo.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## INQUÉRITO # A

(Aplicado na sessão do dia 11 de novembro: final do 1º. Ciclo de I-A)

Domínio	Questão
<i>Saber Ser</i>	1- <i>Como é que o professor se relaciona com o grupo?</i> 2- <i>Como é a atitude do professor nas aulas?</i> 3- <i>Como é que o professor interage comigo?</i>
<i>Saber</i>	
<i>Saber Fazer</i>	4- <i>Como é que o professor orienta as aulas?</i> 5- <i>Como é que o professor apresenta os exercícios?</i>

INQUÉRITO # B

(Recolhido a 13 de janeiro: final do 3º. Ciclo de I-A)

Caros alunos

Peço-vos que respondam às questões que se seguem. São questões que estão relacionadas com o meu perfil na orientação das aulas de *Introdução à Expressão Dramática*. Fazem parte de um trabalho de investigação que estou a desenvolver e para o qual peço a vossa colaboração.

As vossas opiniões são essenciais. Dar-me-ão informações que me ajudarão a aprofundar a pesquisa que estou a realizar.

Agradeço, desde já, a vossa disponibilidade.

Nota: As respostas são anónimas. Podem responder usando este documento. Peço-vos que levem as respostas para a aula ou depositem no cacifo nº. 98.

- 1) QUAL É A POSTURA DO PROFESSOR NAS AULAS?
- 2) COMO É QUE O PROFESSOR SE RELACIONA COM A TURMA?
- 3) O PROFESSOR INTERAGE COMIGO? DE QUE FORMA?
- 4) COMO É A ATITUDE DO PROFESSOR NOS VÁRIOS MOMENTOS DA AULA?
- 5) COMO POSSO CARACTERIZAR A FORMA COMO O PROFESSOR ORIENTA AS AULAS?
- 6) COMO POSSO CARACTERIZAR A LINGUAGEM QUE O PROFESSOR USA NAS AULAS?
- 7) COMO CARACTERIZO O TIPO DE EXERCÍCIOS QUE O PROFESSOR PROPÕE?
- 8) O PROFESSOR PARTICIPA NOS EXERCÍCIOS? DE QUE FORMA?

## Distribuição das categorias do Inquérito B

Domínio	Questão
<i>Saber Ser</i>	1) QUAL É A POSTURA DO PROFESSOR NAS AULAS? 2) COMO É QUE O PROFESSOR SE RELACIONA COM A TURMA? 3) O PROFESSOR INTERAGE COMIGO? DE QUE FORMA? 4) COMO É A ATITUDE DO PROFESSOR NOS VÁRIOS MOMENTOS DA AULA?
<i>Saber</i>	
<i>Saber Fazer</i>	5) COMO POSSO CARACTERIZAR A FORMA COMO O PROFESSOR ORIENTA AS AULAS? 6) COMO POSSO CARACTERIZAR A LINGUAGEM QUE O PROFESSOR USA NAS AULAS? 7) COMO CARACTERIZO O TIPO DE EXERCÍCIOS QUE O PROFESSOR PROPÕE? 8) O PROFESSOR PARTICIPA NOS EXERCÍCIOS? DE QUE FORMA?

## GUIÃO DE ENTREVISTA

- Qual foi a sessão, ou exercício, onde sentiste maior entrega aos exercícios?
- E qual foi aquele onde sentiste menos?
- O que é para ti a Expressão Dramática?
- Que importância atribuis ao **diário de bordo**?

Categoria	Questões
<i>Saber Ser</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como caracterizas a <b>atitude</b> do professor nas sessões?</li> <li>- Como caracterizas a <b>atitude</b> do professor nos vários momentos da sessão?</li> <li>- Como é que o professor <b>acolhe</b> o grupo no início da sessão?</li> <li>- Como é a <b>conduta</b> do professor?</li> <li>- Como qualificas a <b>presença</b> do professor?</li> <li>- Como caracterizas o tipo de <b>disponibilidade</b> revelada pelo professor?</li> <li>- O professor cria algum tipo de <b>empatia</b> com os alunos?</li> <li>- Como caracterizas a <b>relação</b> que o professor estabelece com o grupo? E <b>contigo</b>?</li> <li>- Como caraterizas o <b>ambiente</b> que o professor cria nas sessões?</li> <li>- O professor dá a conhecer <b>pormenores pessoais</b> de si?</li> <li>- O professor procura <b>conhecer pessoalmente</b> os alunos?</li> <li>- Como defines o tipo de <b>sensibilidade</b> demonstrada pelo professor nas sessões?</li> <li>- O professor é receptivo à <b>dimensão pessoal</b> dos alunos?</li> <li>- Como descreves a <b>personalidade</b> do professor?</li> </ul>

(continuação)

<b><i>Saber</i></b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Como qualificas as <b>propostas pedagógicas</b> que o professor propõe?</li><li>- Ao que é que o professor dá maior <b>revelo/ importância</b> nas sessões?</li><li>- O professor varia nas <b>propostas</b>? Ou são sempre as mesmas?</li><li>- O professor revela <b>conhecimento dos conteúdos</b> que apresenta?</li></ul>
---------------------	--

<b><i>Saber Fazer</i></b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Como é que o professor <b>propõe</b> as atividades?</li><li>- Como é que o professor <b>orienta</b> as atividades?</li><li>- O professor <b>aceita as sugestões</b> dos alunos?</li><li>- Como caracteriza a <b>movimentação</b> do professor no espaço durante as sessões?</li><li>- Como qualificas a <b>linguagem/ discurso</b> usado pelo professor?</li><li>- Como defines a <b>interação</b> do professor com o grupo no decorrer das atividades?</li><li>- O professor <b>participa</b> nas atividades? De que forma?</li><li>- No teu entender, o que é o professor mais <b>estimula</b> nas sessões?</li><li>- O professor estimula a <b>reflexão</b> sobre as aulas? De que forma?</li><li>- O professor é <b>coerente</b> no desenrolar da ação pedagógica?</li><li>- O professor é <b>claro</b> na exposição dos conteúdos?</li><li>- O professor possibilita a abordagem a outros <b>conhecimentos</b>?</li></ul>
---------------------------	--

## Grelha: Recolha das unidade de conteúdos do 1º. Ciclo de Investigação-Ação

	Elementos do perfil	Unidades de conteúdo
	<p><b>Atitude</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- abertura</li> <li>- compreensão</li> <li>- confiança</li> <li>- disponibilidade</li> <li>- empatia</li> <li>- escuta</li> <li>- receção ao sujeito</li> <li>- reflexão sobre a presença</li> <li>- segurança</li> <li>- sensibilidade</li> <li>- relacionamento global</li> <li>- relacionamento individual</li> <li>-relacionamento interpessoal</li> </ul>	<p><b>Relacionamento global</b></p> <p><b>IA:1</b> <i>'de forma simples, mas amiga, respeitável e ao mesmo tempo observador'</i></p> <p><b>IA:4</b> <i>'Brinca com os alunos, ouve o que eles tem a dizer, mesmo quando dizem alguma coisa sem sentido tenta arranjar-lhes um'</i></p> <p><b>IA:6</b> <i>'faz-nos sentir à vontade'</i></p> <p><b>IA:7</b> <i>'Mostra-se muito disponível';</i> <i>'tenta perceber e interagir com todos os alunos'</i></p> <p><b>IA:8</b> <i>'sempre nos pôs muito à vontade na aula, com ele e com os exercícios'</i></p> <p><b>IA: 9</b> <i>'acho que stôr interage, se relaciona de forma satisfatória com o grupo pois a integração dele com o grupo foi bastante boa'</i></p> <p><b>IA:10</b> <i>'nunca excluiu ninguém'</i></p> <p><b>IA:11</b> <i>'vou reparando que existe sempre um bom relacionamento'</i></p> <p><b>IA:12</b> <i>'A forma como ele interage com o grupo faz com que nós o "respeite-mos" mais, ou seja, sabemos que quando é a sério é a sério'</i></p> <p><b>IA:14</b> <i>'tenta relacionar-se com todos de maneira igual, ainda não notei preferência por nenhum, se hoje "puxa" mais por uns para tentar pôr mais à vontade, para a próxima "puxa" por outro'</i></p> <p><b>IA:2</b> <i>'é uma atitude positiva e contagiosa'</i></p> <p><b>IA:3</b> <i>'tem uma atitude bastante descontraída'</i></p> <p><b>IA:7</b> <i>'mostrando-se muito compreensível mas ao mesmo tempo com a devida exigência e respeito'</i></p> <p><b>IA:8</b> <i>'está sempre a brincar connosco (...) alegre e muito bem disposto, o que nos ajuda a descontrair também'</i></p> <p><b>IA:11</b> <i>' de ajuda ao próximo'</i></p> <p><b>IA:12</b> <i>' respeita-nos, dá-nos tempo para nós termos o nosso tempo de "relaxamento", mas</i></p>

	<p><i>quando é para trabalhar sabe cativar-nos'</i></p> <p><b>IA:15</b> <i>'Atitude liberal e passiva'</i></p> <p><b>V:2</b> observou-se uma atitude de boa disposição com o grupo, sorriso fácil e atenção às movimentações do sujeito</p> <p style="text-align: center;"><b>Relacionamento individual</b></p> <p><b>IA:1</b> <i>'o professor interage comigo como se fosse um amigo que já conheço há imenso tempo'</i></p> <p><b>IA:3</b> <i>'(...) consegue pôr-me à vontade'</i></p> <p><b>IA:4</b> <i>'Para além de um professor acha que também se torna de alguma forma um colega'</i></p> <p><b>IA:</b> <i>'(...) se não interage mais é porque eu também sou um pouco "acanhada"'</i></p> <p><b>IA:8</b> <i>'Interage comigo como interage com os elementos do restante grupo. É muito nosso amigo e ajuda-nos a libertarmo-nos mais'</i></p> <p><b>IA:9</b> <i>'(...) é bastante ele próprio e interage bem comigo pois compreende os meus "problemas"'</i></p> <p><b>IA:10</b> <i>'tenta interagir da melhor maneira dando para eu o conhecer e ele também nos conhecer'</i></p> <p><b>IA:12</b> <i>'(...) talvez fale mais para outros colegas mais do que comigo, mas isso tem a haver com o facto de eu não ser muito faladora e passo despercebida'</i></p> <p><b>IA:13</b> <i>'Desde que começaram as aulas ainda não interagiu muito comigo'</i></p> <p><b>IA:14</b> <i>'às vezes é um bocado difícil mas é na discussão das coisas que se chega a algum fim'</i></p> <p><b>IA:15</b> <i>'o professor sempre me ajudou nos exercícios'</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Reflexão sobre a presença</b></p> <p><b>P:S3</b> <i>'(...) estar no centro da ação com eles, ter o seu ponto de vista. Ser ao mesmo tempo orientador e participante'</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Receção ao sujeito</b></p> <p><b>V:2</b> a observação do vídeo mostrou a receção ao sujeito na sala de uma forma informal. Observou-se igualmente uma interação casual entre sujeito e professor. Os discentes foram mantendo conversas entre eles, sendo criado um ambiente casual de espera.</p>
--	--

		<p><b>V:3</b> observou-se a receção do sujeito de forma estruturada, ou seja, apesar de haver uma atitude informal, foi pedido ao grupo a formação de um círculo no centro do espaço;</p> <p>foi mantida uma conversa informal entre docente e discentes sobre questões pontuais da módulo</p> <p><b>V:4</b> observou-se um acolhimento ao sujeito no centro do espaço, onde foi mantida uma conversa casual sobre o quotidiano dos discentes</p> <p style="text-align: center;"><b>Escuta</b></p> <p><b>V:2</b> observou-se a tentativa de auscultar todas as dúvidas colocadas pelo sujeito no momento da retroação</p>
<b>Saber</b>	<p style="text-align: center;"><b>Didática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- princípios pedagógicos</li> <li>- pressupostos didáticos</li> <li>- reflexão sobre os conteúdos</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Princípios pedagógicos</b></p> <p><b>P:S2</b> <i>‘Quero que o grupo se conheça, que os discentes vão conhecendo pormenores dos outros e partilhem as suas vivências passadas’;</i></p> <p><i>‘o relembrar tempos passados contribuiu para a criação de um ambiente lúdico e divertido’;</i></p> <p><i>‘Através de uma atividade desenvolvida a partir de uma referência juvenil acabei por trabalhar a integração do grupo e a entrega ao jogo dos seus elementos’</i></p> <p><b>P:S2</b> <i>‘(...) não posso mudar de exercício sempre que um elemento já o fez ou não está com a disposição para o realizar’</i></p> <p><b>P:S3</b> <i>‘(...) concentrei a minha atenção para a dinâmica do grupo ao invés de me preocupar com o resultado da sessão’;</i></p> <p><i>‘(...) após cada apresentação, o grupo deveria ser mais questionado sobre a sua proposta’</i></p> <p><b>P:S4</b> <i>‘ (...) cada um é sempre um membro ativo que interfere na ação’;</i></p> <p><i>‘(...) fiz uma coisa que normalmente não faço, dar um exemplo’</i></p> <p><b>P:S5</b> <i>‘Penso que deve haver uma orientação mais direcionada para a questão do respeito, ouvir e ver o que o colega está a fazer e só depois tecer comentários.’</i></p> <p><b>P:S6</b> <i>‘Sessão a sessão questionei os discentes sobre o que tinham a dizer relativamente às atividades que foram realizadas. Quis saber sobre as suas perspectivas, sentimentos e reflexões.’;</i></p> <p><i>‘Por vezes na das atividades penso nas várias</i></p>

		<p><i>possibilidades que podem ser realizadas. No entanto evito usar essas possibilidades, prefiro deixar em aberto essas propostas. Deixar que o sujeito procure as suas propostas e, acima de tudo, que não desista.’;</i></p> <p><i>‘(...) considero importante conduzir os participantes a uma reflexão sobre as práticas e não somente o fazer.’;</i></p> <p><i>‘Uma discente acrescentou ainda que as sessões têm sido o local onde tem vindo a conhecer melhor os colegas.’</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Pressupostos didáticos</b></p> <p><b>P:S1</b> <i>‘Procurei mostrar, pela ação, o tipo de cadência, ritmo e especificidade que estas sessões iniciais irão ter’;</i></p> <p><i>‘imprimir o sentido do lúdico através de jogos das nossas memórias mais antigas’;</i></p> <p><i>‘(...) na ação quando estão somente presentes dez participantes. O processo de orientação e acompanhamento torna-se mais simplificado devido ao facto de poder acompanhar individualmente o trabalho que cada um está a desenvolver’;</i></p> <p><i>‘comecei sempre por exemplificar com um sujeito o exercício e no decorrer do mesmo fui dando indicações sobre as variantes a desenvolver’;</i></p> <p><i>‘Considero importante, numa primeira fase, expor o sujeito a práticas onde este interaja com o outro de forma livre, espontânea, aberta e disponível’</i></p> <p><b>P:S2</b> <i>‘(...) procurei que os discentes desenvolvessem o seu discurso tendo como referência a sua vivência nos diferentes exercícios’</i></p> <p><b>P:S4</b> [exercícios de relaxamento] <i>‘Tenho prazer em fazer este tipo de atividades no início de cada sessão. Penso que favorece a concentração dos discentes para o que vai acontecer e a esquecerem ou pouco todas as questões exteriores à sala’;</i></p> <p><b>P:S5</b> <i>‘(...) a tendência de organizar a estrutura do grupo de acordo com o exercício, ou seja, a natureza do exercício é que decide qual a estrutura de grupo usar.’;</i></p> <p><i>‘(...) na organização do grupo de trabalho uma</i></p>
--	--	---

			<i>tendência de iniciar sempre com o colectivo e terminar na formação de micro grupos.'</i>
	<b>Saber Fazer</b>	<p><b>Pedagogia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- progressão da ação</li> <li>- clareza de discurso</li> <li>- estímulo da expressão/comunicação</li> <li>- participação nas situações</li> <li>- reflexão sobre a ação</li> <li>- gestão do discurso do sujeito</li> <li>- contacto</li> <li>- postura</li> <li>- linguagem</li> <li>- interação</li> <li>- tato</li> </ul>	<p><b>Progressão da ação</b></p> <p><b>IA:1</b> <i>'orienta as aulas de forma sequencial, existindo sempre uma ligação entre cada exercício'</i></p> <p><b>IA:1</b> <i>'de forma simples e organizada'</i></p> <p><b>IA:4</b> <i>'De uma forma organizada e com lógica no seu seguimento'</i></p> <p><b>IA:12</b> <i>'(...) temos a parte de trabalho, mas também temos o tempo de relaxamento e descontração'</i></p> <p><b>P:S4</b> <i>'Noto uma quebra entre as finalidades das atividades iniciais e as finalidades das atividades do resto da sessão'</i></p> <p><b>V:S2</b> observou-se uma diferenciação entre as dinâmicas dos vários momentos da sessão. Um primeiro momento mais ativo e movimentado e um segundo mais tranquilo e estático</p> <p><b>V:3</b> observou-se um prolongamento do momento inicial da sessão, cerca de 17 minutos</p> <p><b>Clareza de discurso</b></p> <p><b>IA:3</b> <i>'(...) nunca tive dificuldade em perceber o que ele pretendia'</i></p> <p><b>IA:6</b> <i>'explica sempre muito bem os exercícios e como os devemos realizar'</i></p> <p><b>IA:11</b> <i>'apresenta sempre os exercícios de uma forma prática (...) a entendermos logo à "primeira"'</i></p> <p><b>IA:13</b> <i>'(...) apesar de às vezes não perceber muito bem alguns dos exercícios também alguns são mais complexos'</i></p> <p><b>IA:14</b> <i>'também é uma aula que a aplicação dos mesmos [exercícios] não é difícil, apenas depende da interpretação de cada um'</i></p> <p><b>Estímulo da expressão/comunicação</b></p> <p><b>IA:2</b> <i>'através de exemplos práticos'</i></p> <p><b>IA:4</b> <i>'O professor orienta (...) as aulas, tornando-as muito divertidas'</i></p> <p><b>IA:5</b> <i>'deixa-nos com "vontade" de fazer os exercícios'</i></p> <p><b>IA:7</b> <i>'apresenta os exercícios de forma</i></p>

			<p><i>interessante e apelativa</i></p> <p><b>IA:8</b> <i>'todos os exercícios são diferentes e cada um tem o seu significado'</i></p> <p><b>IA:11</b> <i>'(...) de uma forma a ficarmos sempre a conhecer melhor os nossos colegas'</i></p> <p><b>IA:11</b> <i>'ir "desenvolvendo" a forma de nos integrarmos numa acção'</i></p> <p><b>IA:12</b> [as aulas] <i>'(...) permite adquirir confiança e entrega ao grupo'</i></p> <p><i>'(...) faz com que fiquemos logo empenhados, e realizemos os exercícios com entusiasmo'</i></p> <p><b>Db:C:S1</b> <i>'Foi gratificante para mim pois não sou uma pessoa com muito "à vontade" perante pessoas que conheci na mesma semana. Fez com que ficasse com mais à vontade perante o professor e os colegas'</i></p> <p><b>Db:G:S1</b> <i>'Senti-me libertada nestas actividades, foi um regresso à infância que ao estarmos a brincar ninguém ligou a nada a não ser ao que estávamos a fazer'</i></p> <p><b>Db:E:S3</b> <i>'ajudou-me não só a perder um pouco de vergonha como me ajudou a conhecer melhor os meus colegas';</i></p> <p><i>'Senti a minha vergonha a desaparecer, mas a tornar-se em nervosismo, talvez por isso os meus "ataques de riso"'</i></p> <p><b>Db:K:S3</b> <i>'Deslocação, e talvez rejeição (...) como esta aula envolvia o toque com os outros, o contacto físico, coisa que não me sinto à vontade quando não conheço as pessoas'</i></p> <p><b>Db:A:S4</b> <i>'houve libertação, concentração e apercebi-me que as pessoas já se começam a desinibir na actividade de grupo realizada mais tarde, (...) houve espírito criativo';</i></p> <p><i>'(...)permitiu interagir com o outro não pelo facto de o conhecer a ele mas conhecer-me a mim também em aspectos que antes não ponderava nem questiona sobre tal'</i></p> <p><b>Db:H:S4</b> <i>'assisti a muita acção, acção que me faz sentir sempre nervoso, tímido por fazer em público'</i></p> <p><b>Db:B:S5</b> <i>'Ao longo destas aulas, tenho notado que cada vez mais existe mais confiança e à vontade entre nós'</i></p> <p><b>Db:F:S5</b> <i>'Senti mais dificuldade em representar para a turma'</i></p> <p><b>P:S6</b> <i>'Porque raio é que nós temos que com</i></p>
--	--	--	--

		<p><i>uma folha de jornal expressar um sentimento! Como é que se expressa um sentimento com uma folha de jornal?'</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Participação nas situações</b></p> <p><b>Db:C:S5</b> <i>'o professor acrescentando e tirando objectos tinha que haver muita cooperação de trabalho de grupo'</i></p> <p><b>P:S3</b> <i>(...) tenho percebido que há um primeiro momento da sessão onde direciono toda a ação e um segundo momento onde só dou indicação do tema, mantendo somente a função de observador'</i></p> <p><b>P:S4</b> <i>'Quanto à interferência na ação, penso que deve ser doseada consoante o exercício em causa. Se for num momento de exploração do tema ou da situação, deve haver uma maior participação da minha parte. Se for numa fase mais avançada do processo, a interferência deve acontecer em forma de questionamento'</i></p> <p><b>P:S5</b> <i>'(...) sem saberem o que poderiam fazer. Sempre que esta situação acontecia acabava por dar um exemplo ou uma dica ao discente'</i></p> <p><b>V:1</b> Observou-se a envolvimento direta nas atividades através da demonstração ou exemplificação dos exercícios;</p> <p>Interferências pontuais no decorrer do exercício;</p> <p>Abordagem individual ao sujeito no decorrer da ação para dar indicações</p> <p><b>V:2</b> observação da participação do docente como elemento nos exercícios iniciais, interação do docente com o sujeito quando solicitado por este</p> <p><b>V:2</b> observação da participação do docente como coordenador/ orientador das atividade iniciais da sessão</p> <p><b>V:3</b> o docente participa no jogo inicial como demonstração, após início da atividade assume o papel de observador</p> <p><b>V:5</b> observou-se a participação do docente como elemento integrante da atividade inicial;</p> <p>Participou na ação quando a distribuição do grupo implicou a necessidade de um elemento para completar a criação de pares;</p> <p>Em exercícios de expressão verificou-se que o docente não participa na ação</p>
--	--	--

		<p style="text-align: center;"><b>Reflexão sobre a ação</b></p> <p><b>Db:J:S2</b> <i>‘Porque fazemos estes exercícios?’;</i>  <i>‘Para que servem?’;</i>  <i>‘Qual o objetivo ao fazer estes exercícios?’</i></p> <p><b>Db:P:S2</b> <i>‘O que me levou a sentir tanta confiança nos meus colegas?’</i></p> <p><b>Db:M:S3</b> <i>‘Difícil de transmitir para os outros o que estávamos a representar’;</i></p> <p><b>Db:M:S4</b> <i>‘Deu para perceber através dos exercícios, a partilha entre nós, a criatividade, o esforço de cada pessoa’</i></p> <p><b>Db:H:S4</b> <i>‘Será que estarei à vontade suficiente para interpretar os exercícios?’;</i>  <i>‘Será que irei conseguir lutar contra a minha timidez?’</i></p> <p><b>P:S2</b> <i>‘(...) penso que poderia ter partilhado episódios meus, participar também na atividade. Desta forma há uma aproximação entre quem orienta e quem participa’;</i></p> <p><i>[discentes para quem este tipo de atividades não são novidade]: ‘Como criar variantes do mesmo exercício de forma a manter os discentes com um mesmo nível de envolvimento e de entrega?’</i></p> <p><b>P:S2</b> <i>‘Porquê iniciar com exercícios de movimento se a ação não foi continuada nesse sentido?’</i></p> <p><b>P:S3</b> <i>‘(...) a tendência para, em exercícios que implicam a envolvimento de todo o coletivo, o ritmo é mais acelerado’</i></p> <p><b>P:S4</b> <i>‘Fico sempre na dúvida se deva interferir’;</i>  <i>‘Se faço com um, faço com todos?’; ‘Não será melhor dar um exemplo e deixar cada um encontrar a sua proposta?’ e ‘Se interagir com o sujeito ele não se sentirá mais seguro para ir mais longe?’</i></p> <p><b>P:S5</b> <i>‘Mais uma vez senti que os discentes respondem à proposta sem quererem acrescentar novos elementos, desenvolver mais, ultrapassar o que foi pedido.’;</i>  <i>‘Por vezes fico com a sensação de que os discentes não se pronunciam muito sobre as dificuldades que sentiram no desenvolvimento das propostas.’;</i></p>
--	--	---

	<p><i>'Vejo-me sempre demasiado preocupado com os exercícios, ou atividades, que tenho para propor aos discentes, como se o exercício comandasse a sessão';</i></p> <p><i>'(...) é difícil poder observar todos os discentes no decorrer das atividades';</i></p> <p><i>'(...) questão do processo e do produto. Se tomar em conta que o produto é algo que é apresentado após uma preparação, será que, se essa apresentação resultar de um processo de uma sessão terá a mesma dimensão de produto?';</i></p> <p><i>'Começo a notar que os discentes destrinçaram a forma como oriento as sessões. Sinto mesmo, na sua atitude, que já sabem "como funciona".'</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Gestão do discurso do sujeito</b></p> <p><b>P:S2</b> <i>'Considerarei importante a possibilidade criada para que cada um tivesse um espaço de tempo para poder falar sobre si e a possibilidade de ser ouvido';</i></p> <p><i>'Penso que 'abafei' um pouco o discurso dos discentes';</i></p> <p><b>V:2</b> observou-se a atribuição de tempo a cada discente para poder expor o seu trabalho</p> <p><b>V:3</b> observou-se docente a procurar as opiniões de todos os discentes no momento da retroação</p> <p style="text-align: center;"><b>Contacto</b></p> <p><b>P:S6</b> [relato de uma discente] <i>'sentimento imediato de proximidade e de integração em atividades onde o contato acontecia.'</i></p> <p><b>V:1</b> Existiu o contato direto com os discentes para a exemplificação dos exercícios</p> <p><b>V:2</b> observou-se a interferência do docente no decorrer das atividades como demonstração da finalidade pretendida</p> <p><b>V:4</b> observou-se que o docente só entra em contacto com o sujeito em momentos de exemplificação do exercício</p> <p><b>V:5</b> Não se verificou o contacto do docente com o sujeito</p> <p style="text-align: center;"><b>Postura</b></p> <p><b>V:1</b> observou-se o assumir de uma atitude</p>
--	--

		<p>corporal ilustrativa da proposta a desenvolver</p> <p><b>V:2</b> observação da alteração da postura aquando da exposição das atividades para a participação na própria atividade, ou seja, alteração entre uma postura estática para uma postura dinâmica;</p> <p>Atitude de auscultação aquando das apresentações das produções do sujeito;</p> <p>Observou-se uma interação pelo olhar com todo o grupo aquando da explicação de temas ou conteúdos</p> <p><b>V:3</b> observou-se uma mudança de postura entre o momento inicial de receção ao sujeito e o primeiro exercício de desbloqueio. O docente exemplificou como o jogo inicial deveria ser realizado;</p> <p><b>V:3</b> o docente participa na ação assumindo em simultâneo o papel de participante ao mesmo tempo que dá indicações;</p> <p>Ao interagir com o micro grupo, o docente, assume uma postura de proximidade com os elementos do grupo</p> <p><b>V:4</b> a postura do docente na receção ao sujeito foi de movimentação em torno do grupo que estava sentado no chão, mantendo-se sempre de pé e observando os discentes;</p> <p>Porém, nas apresentações resultantes de uma atividade, o docente integrou o grupo sentando-se no círculo criado;</p> <p>No momento da retroação o docente colocou-se de pé enquanto os discentes se mantinham sentados em círculo, mantendo-se numa posição onde era visto por todo o grupo</p> <p style="text-align: center;"><b>Linguagem</b></p> <p><b>V:1</b> observou-se a aplicação de uma linguagem informal, com recurso a vocabulário simples</p> <p><b>V:2</b> observou-se o uso de vocabulário corrente na exposição dos exercícios, havendo uma maior assertividade na reorientação das atividades ou na chamada de atenção ao sujeito;</p> <p>Uso de linguagem mais objetiva e específica para exposição dos conteúdos que estavam a ser trabalhados no momento da sessão</p> <p><b>V:3</b> abordagem ao sujeito na primeira pessoa;</p> <p>Reutilização de vocabulário usado pelo sujeito</p>
--	--	--

## Grelha: Recolha das unidade de conteúdos do 2º. Ciclo de Investigação-Ação

		Elementos do perfil	Unidades de conteúdo
Domínio	Saber Ser	<p><b>Atitude</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- abertura</li> <li>- compreensão</li> <li>- confiança</li> <li>- contacto</li> <li>- disponibilidade</li> <li>- empatia</li> <li>- escuta</li> <li>- receção ao sujeito</li> <li>- reflexão sobre a presença</li> <li>- segurança</li> <li>- sensibilidade</li> <li>- relacionamento global</li> <li>- relacionamento individual</li> <li>-relacionamento interpessoal</li> </ul>	<p><b>Sensibilidade</b></p> <p><b>P:S7</b> <i>'senti a necessidade de adoptar uma atitude para o discurso de cada discente.(...) para todos eles tentei ter uma postura que mais me aproximasse do sujeito, fazer sentir-me próximo, mostrar que estou a ouvir'</i>;</p> <p><i>'As práticas em Expressão Dramática trazem, por vezes, eventuais estereótipos relativos à perceção corporal que cada um tem do seu próprio corpo. (...) um corpo é aquilo que se faz com ele e não a ideia que se tem dele que se poderá quebrar com ideias formadas e estereotipadas'</i></p> <p><b>Db:D:9</b> <i>'(...) e aí foi a parte em que eu "explodi" ao fim de me andarem sempre a gozar como o stor viu. Foi um misto de sensações como fiquei com raiva, revoltada com as pessoas da turma que gozam comigo'</i></p> <p><b>Receção ao sujeito</b></p> <p><b>V:S7</b> Observou-se uma conversa informal com o grupo</p> <p><b>Reflexão sobre a presença</b></p> <p><b>P:S8</b> <i>'Creio ser necessário mostrar ao sujeito que, apesar de tudo, sou eu quem está a orientar o caminho da sessão e não o grupo'</i>;</p> <p><i>'Por vezes é necessário relembrar que, apesar de eu tentar criar um ambiente descontraído e aberto, isso não é sintoma de que cada um tem a abertura para uma atitude individualista e egoísta para com os outros'</i></p> <p><b>Relacionamento global</b></p> <p><b>Db:R:S7</b> <i>'(...) falamos e interagimos com todos da turma e isso é muito positivo para nos darmos todos bem e termos bom ambiente na turma'</i></p>

		<p align="center"><b>Relacionamento individual</b></p> <p><b>P:S8</b> <i>‘Este jogo entre aquilo que o sujeito quer dar, ou não, e as finalidades da sessão faz entrar em jogo uma sensibilidade onde não se espera um confronto com quem orienta mas o encontro de outras estratégias que conduzam o sujeito a desenvolver a sua ação’</i></p>
	<p align="center"><b>Saber</b></p>	<p align="center"><b>Didática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- princípios pedagógicos</li> <li>- pressupostos didáticos</li> <li>- reflexão sobre os conteúdos</li> </ul>

		<p><i>experiências vividas'</i></p> <p><b>P:S9</b> <i>'Devido ao tempo que restava, resolvi não iniciar algo que sabia de antemão que iria ficar incompleta'</i></p> <p><b>V:S9</b> No final de um exercício de exploração de um tema em simultâneo por micros grupos, é importante haver no final o recontar de toda a ação criada;</p> <p>É importante manter um registo dos passos dados na sessão para posteriormente questionar o sujeito sobre a sua vivência nesses momentos</p>
<p><b>Saber Fazer</b></p>	<p><b>Pedagogia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- clareza de discurso</li> <li>- contacto</li> <li>- estímulo da expressão/ comunicação</li> <li>- gestão do discurso do sujeito</li> <li>- interação</li> <li>- linguagem</li> <li>- participação nas situações</li> <li>- postura</li> <li>- progressão da ação</li> <li>- reflexão sobre a ação</li> <li>- tato</li> <li>- colocação no espaço</li> <li>- organização do grupo</li> </ul>	<p><b>Participação nas situações</b></p> <p><b>P:S8</b> [um desleixo e pouco interesse em desenvolver as propostas] <i>'Aqui, tive que alterar a minha atitude. Acabei por ser mas diretivo, usando um tom de voz mais elevado e interferindo permanentemente na ação'</i>;</p> <p><i>'Durante a preparação da situação fui acompanhando todos os micro grupos onde esclareci as dúvidas pontuais dos participantes e onde procurei estabelecer a estrutura da situação que cada um quis desenvolver'</i></p> <p><b>V:S7</b> observou-se a participação nas atividades iniciais das sessões;</p> <p>Não participação nos exercícios de expressão comunicação</p> <p><b>V:S8</b> Participação na preparação da apresentação nos exercícios de expressão junto de cada micro grupo</p> <p><b>Contacto</b></p> <p><b>V:S8</b> observa-se que não há contacto com o sujeito no decorrer da ação</p> <p><b>Reflexão sobre a ação</b></p> <p><b>P:S7</b> <i>'São sempre situações delicadas quando um discente não traz consigo o suporte solicitado para a sessão. São sempre acontecimentos que considero como desequilíbrios na estrutura do grupo, cria de certa forma um desnível relativamente aos outros colegas (...) Nunca poderei contornar estas situações'</i>;</p> <p><i>'A dúvida que surgiu foi se não terei forçado demais o sujeito ao ponto de bloqueio. Qual é a medida certa?'</i></p>

			<p><i>' (...) deveria ter questionado a discente que desistiu da ação o porquê daquela reação'</i></p> <p><b>P:S8</b> <i>'Direcionei a sessão para esta atividade por considerar que o grupo estava a perder dinâmica e concentração. Não sei até que ponto terá sido uma boa opção já que quebrou radicalmente com as finalidades do exercício anterior';</i></p> <p><i>'O grupo não estava muito disponível, ou então, eu próprio não estava entrosado no ritmo e na dinâmica do grupo neste dia. Penso ter havido um desencontro entre aquilo que eu pretendia para a sessão e aquilo que o grupo estava disposto a dar';</i></p> <p><i>'O que fazer quando o grupo não está a reagir com a atitude esperada?';</i></p> <p><i>'[os discentes] preferem a criação de produtos sem antes passarem pelo processo de exploração dos temas'</i></p> <p><b>P:S9</b> <i>'Fiquei desagrado pelo facto de alguns discentes não conseguirem cumprir com uma tarefa que, no meu entender, era de fácil execução';</i></p> <p><i>'No final, devia ter questionado os discentes sobre a suas visões do exercício, (...) as suas reflexões sobre o que foi acrescentado à sua experiência e ao seu conhecimento do outro';</i></p> <p><i>'Ao refletir sobre o processo, concluo que o espaço/tempo da sessão poderá ser alargado para mais do que uma sessão'</i></p> <p><b>Db:A:S7</b> <i>'mas até aqui tudo era bonito e fácil, mas, o difícil foi quando no decorrer da história tínhamos que utilizar somente as palavras, Sim e Não. ';</i></p> <p><b>Db:A:S8</b> <i>'proporcionou-nos de facto bons momentos mas na minha perspectiva ficámos aquém daquilo que o professor queria'</i></p> <p><b>Db:B:S7</b> <i>'gostei bastante de ouvir as histórias dos meus colegas e saber o que os objectos significavam para eles';</i></p> <p><i>(...) 'ficamos a saber um pouco mais dos nossos colegas'</i></p> <p><b>Db:C:S9</b> <i>'gostei desta aula, serviu-me como uma maneira de ganhar à vontade' (...) também gostei de trabalhar em grupo'</i></p> <p><b>Db:G:S8</b> <i>'Tive várias emoções nesta aula, também porque tínhamos que ir interpretando várias sensações, eu escolhi uma "bailarina",</i></p>
--	--	--	---

	<p><i>cheiramos, acarinhamos, discutimos (...)</i></p> <p><b>Db:H:S7</b> <i>'Foi engraçado ver os objectos que cada um tinha'</i></p> <p><b>Db:M:S7</b> <i>'foi uma aula um pouco mais "intima" (...) gostei bastante de saber quais os objectos que cada um considerou importante'</i></p> <p><b>Db:Q:S9</b> <i>'Contudo, nem sempre conseguimos ser explícitos, mas cada palavra, cada gesto, cada olhar, faz de nós aquilo que somos'</i></p> <p><b>Db:R:S9</b> <i>'Estes exercícios de representar uma história que nós mesmos pensamos são muito bons, é o que eu mais gosto de fazer'</i></p> <p><b>V:S8</b> Observo que há uma rotina similar em todas as sessões desde a chegada do sujeito. Um momento de informalidade, com uma conversa informal e solta com os discentes e depois um 'chamar' do sujeito para o centro do espaço para o primeiro exercício</p> <p style="text-align: center;"><b>Gestão do discurso do sujeito</b></p> <p><b>V:S7</b> Atribuição de tempo ao discurso individual do sujeito</p> <p style="text-align: center;"><b>Postura</b></p> <p><b>P:S8</b> <i>'Senti o sujeito pouco disponível para a ação, houve até alguns momentos que tive que me recorrer de uma atitude mais séria e mais ríspida para com o grupo'</i></p> <p><b>V:S7</b> Observou-se uma atitude corporal que demonstrou relaxamento e à vontade quando os exercícios não estão a decorrer</p> <p><b>V:S8</b> Observou-se uma mudança de atitude ilustrativa da indicação dada para cada exercício</p> <p style="text-align: center;"><b>Estímulo da expressão/ comunicação</b></p> <p><b>P:S7</b> <i>'Ao criar um ambiente que permita que o sujeito se sinta ouvido pode haver abertura para um maior espaço de partilha';</i></p> <p><i>'Insisti particularmente em pares onde os elementos têm uma atitude mais reservada ou contida. Tentei estimular mais a situação onde estes elementos estavam envolvidos (...)';</i></p> <p><b>P:S8</b> <i>'puxar, sugerir, perguntar, concordar, exemplificar, propor, discordar, acrescentar'</i></p> <p><b>Db:B:S8</b> <i>'Acho que estas duas últimas aulas foram bastante interessantes, pois nunca tinha</i></p>
--	---

		<p><i>feito tanta coisa com um objecto que à partida me parecia insignificante</i>’;</p> <p><b>Db:B:S9</b> <i>‘foi interessante interagirmos uns com os outros, utilizando só linguagem gestual’</i></p> <p><b>Db:C:S8</b> <i>‘rimo-nos bastante pois haviam objectos que serviam de coisas que nós não imaginávamos’</i></p> <p><b>Db:C:9</b> <i>‘A mim pessoalmente deu-me mais um trunfo de auto confiança (...) o professor a mim fez-me falar de mim para os colegas e a que eu falasse e fosse ganhando à vontade e confiança (...)’</i></p> <p><b>Db:F:S7</b> <i>‘para mim foi muito produtivo o que fizemos com os objectos ao levarmos aqueles que eram importantes para nós’</i></p> <p><b>Db:F:S9</b> <i>‘acho que nos ajudamos uns aos outros’</i></p> <p><b>Db:I:S7</b> <i>‘a aula foi divertida, em que aprendemos diferentes formas de representação’;</i></p> <p><i>‘aspectos negativos: o facto de não gostar de falar muito sobre mim’</i></p> <p><b>Db:J:S7</b> <i>‘Havia objectos com histórias muito interessantes e que demonstravam ter um valor muito sentimental para os colegas, e isso permitiu-nos conhecer melhor as pessoas’</i></p> <p><b>Db:K:S7</b> <i>‘Pessoalmente não gostei muito da ideia do objecto, não me senti à vontade, senti-me muito exposta, embora tivesse gostado de saber mais sobre os meus colegas’</i></p> <p><b>Db:M:S9</b> <i>‘Foi uma das aulas mais engraçadas, porque tínhamos que entender o que os nossos colegas tentavam expressar-nos’</i></p> <p><b>Db:N:S9</b> <i>‘Foi muito fixe fazer este exercício (...) tínhamos que nos perceber para nos ajudar-mos’</i></p> <p><b>Db:P:S8</b> <i>‘Cada vez mais as aulas nos fazem puxar pela imaginação’</i></p> <p><b>Db:P:S9</b> <i>‘(...) percebemos como não é assim tão complicado coordenarmo-nos só com os gestos’</i></p> <p><b>V:S7</b> <i>Interferência na ação com indicações que alteravam a situação</i></p> <p><b>V:S8</b> <i>‘não fiquem por um só exemplo, minha gente!’</i></p>
--	--	--

		<p style="text-align: center;"><b>Tato</b></p> <p><b>P:S7</b> <i>‘No que concerne a postura de ouvinte, foi importante demonstrar interesse em todos os discursos, não só ao discurso como à reação emocional de cada um face aos eventos narrados’</i></p> <p><b>P:S9</b> <i>‘Neste momento da retroação surgiu um conflito entre dois elementos. Um colega acusou o outro de não ter feito nada. Isto gerou em desconforto que me levou a parar a retroação e questionar os discentes em causa que o problema tinha que ser resolvido naquele momento. A resposta foi o silêncio’</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Organização do grupo</b></p> <p><b>P:S7</b> <i>‘não imponho a distribuição dos pares, ou dos grupo de trabalho (...) a observação das imagens vídeo mostram que, quando sou eu a decidir a formação dos grupo ou dos pares, faço-o de forma aleatória ou por proximidade entre os elementos’</i></p> <p><b>V:S7</b> Em círculo no momento de receção ao sujeito;</p> <p>Coletivo organizado em círculo no início das sessões;</p> <p>Criação de pares ou micro grupos para os exercícios de expressão/ comunicação</p> <p><b>V:S8</b> Em atividades de coletivo, o grupo é distribuído por todo o espaço</p> <p><b>V:S9</b> organização do grupo em círculo no momento da retroação</p> <p style="text-align: center;"><b>Colocação no espaço</b></p> <p><b>V:S7</b> No círculo com os discentes no momento inicial e nas laterais do espaço nos exercícios de expressão/ comunicação</p> <p><b>V:S8</b> Colocação no espaço em local central para a exposição/ introdução dos exercícios;</p> <p>Circulação por todo o espaço em exercícios de exploração de um tema</p> <p><b>V:S9</b> colocação o centro do espaço para a exposição de novas indicações sobre um tema</p> <p><b>V:S9</b> Colocação os topos da sala para observação de todo o grupo em atividades de exploração de um tema</p>
--	--	---

			<b>Linguagem</b> <b>V:S7</b> Uso de uma linguagem informal. Com expressões como: ' <i>Vamos lá minha gente</i> '
--	--	--	---

## Grelha: Recolha das unidade de conteúdos do 3º. Ciclo de Investigação-Ação

		Elementos do perfil	Unidades de conteúdo
Domínio	Saber Ser	<b>Atitude</b>	<b>Reflexão sobre a presença</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- abertura</li> <li>- compreensão</li> <li>- confiança</li> <li>- contacto</li> <li>- disponibilidade</li> <li>- empatia</li> <li>- escuta</li> <li>- receção ao sujeito</li> <li>- reflexão sobre a presença</li> <li>- segurança</li> <li>- sensibilidade</li> <li>- relacionamento global</li> <li>- relacionamento individual</li> <li>-relacionamento interpessoal</li> </ul>	<p><b>P:S12</b> <i>‘Outro aspecto prende-se com o fato de eu deixar que comentários dos discentes desviem do tema que se está a abordar’;</i></p> <p><i>‘Em termos de presença face aos alunos verifiquei que o discurso, o vocabulário usado e a atitude revelam um constante apelo para a ação e para a concentração.’</i></p> <p><b>IB:3</b> <i>‘tem um postura divertida, amiga e descontraída, mas sempre mantendo atitude profissional e concentrado’</i></p> <p><b>IB:4</b> <i>‘Uma postura à vontade que nos dá uma sensação de bem estar e tranquilidade’</i></p> <p><b>IB:7</b> <i>‘percebe em que momento pode ser mais brincalhão connosco e também sabe tomar de repente a sua postura autoritária’</i></p> <p><b>IB:12</b> <i>‘cuidadoso e um pouco exigente’</i></p> <p><b>IB:13</b> <i>‘tem uma postura descontraída nas aulas o que nos deixa muito à vontade, mas ao mesmo tempo é muito atento ao que fazemos’;</i></p> <p><i>‘tem sempre emoções diferentes nos vários momentos da aula’</i></p> <p><b>IB:15</b> <i>‘tem uma atitude de uma pessoa activa e está sempre atento às actividades’</i></p> <p><b>IB:14</b> <i>‘Tem sempre aquela postura de respeito. Mas também a postura de uma pessoa amiga’</i></p> <p><b>IB:17</b> <i>‘descontraído, sabe ser o professor ao qual devemos respeito, e um amigo, que brinca e nos desafia enquanto fazemos exercícios’</i></p> <p><b>V:10</b> observou-se uma demonstração de uma atitude que acompanha todas as reações do sujeito</p> <p><b>V:11</b> observou-se uma presença que é pautada pelo dar constantemente indicações ao sujeito.</p>

			<p style="text-align: center;"><b>Contacto</b></p> <p><b>V:S10</b> observou-se o não contacto com o sujeito no decorrer da sessão</p> <p style="text-align: center;"><b>Disponibilidade</b></p> <p><b>IB:6</b> <i>‘está sempre presente para nos ajudar’</i></p> <p><b>IB:7</b> <i>‘podemos contar com o professor para ter bons exercícios na aula e para qualquer outro trabalho exterior’</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Relacionamento global</b></p> <p><b>Db:P:S10</b> <i>‘O professor como sempre devido à sua amabilidade e o à vontade com os alunos fez-nos soltar ainda mais’</i></p> <p><b>Db:P:S11</b> <i>‘permanece sempre um espírito de proximidade e amizade para com os alunos’</i></p> <p><b>IB:1</b> <i>‘muitas vezes nem parece professor’</i></p> <p><b>IB:2</b> <i>‘não desvaloriza a relação alunos-professor’;</i></p> <p><b>IB:8</b> <i>‘apresenta-se sem disfarces, sem máscaras perante os alunos, enterra a teoria “alunos queridos” (...) não se verifica a dualidade professor/ aluno, mas sim a presença de uma cumplicidade’</i></p> <p><b>IB:12</b> <i>‘dá tudo, o que pode dar para ajudar, compreender a turma, muitas vezes apenas com um olhar e um enorme sorriso’</i></p> <p><b>IB:19</b> <i>‘relaciona-se bem com os alunos pois evita que aconteçam certos conflitos’</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Relacionamento individual</b></p> <p><b>IB:1</b> <i>‘devido à minha timidez, à minha maneira de ser, acaba por não interagir tanto comigo’</i></p> <p><b>IB:2</b> <i>‘de forma a que eu melhore o meu trabalho e me sinta cada vez mais à vontade’</i></p> <p><b>IB:3</b> <i>‘vejo-o como um amigo a quem também podemos pedir ajuda sem ter receio’</i></p> <p><b>IB:4</b> <i>‘sempre numa de brincadeira mas com a mesma concentração!’</i></p> <p><b>IB:7</b> <i>‘está atento ao meu estado de espírito’</i></p> <p><b>IB:8</b> <i>‘não é directo, ou seja, o professor tem a capacidade de prever a nossa reacção (...) usa maneiras indirectas, mais subtis de chegar a mim e interagir comigo’</i></p>
--	--	--	---

		<b>IB:15</b> <i>'ajuda-me a resolver as actividades e motiva-me'</i>
<b>Saber</b>	<p><b>Didática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- princípios pedagógicos</li> <li>- pressupostos didáticos</li> <li>- reflexão sobre os conteúdos</li> </ul>	<p><b>Princípios pedagógicos</b></p> <p><b>P:S10</b> <i>'Se a Expressão Dramática vive de quem a pratica, a sua dinâmica vai ser influenciada diretamente pelo indivíduo'</i></p> <p><b>P:S11</b> <i>'(...) a observação ganha um papel preponderante nestas práticas. É necessário fazer uma reavaliação constante para verificar se a ação progride, para verificar se o grupo já esgotou todas possibilidades e avançar para outras possibilidades.'</i></p> <p><i>'a reação do grupo a uma proposta não pode ser planeada';</i></p> <p><i>'A observação nas sessões de Expressão Dramática é uma ferramenta essencial';</i></p> <p><i>'Interferir demais na ação poderá estrangular a criatividade da pessoa'</i></p> <p><b>Pressupostos didáticos</b></p> <p><b>P:S10</b> <i>'O simples fato de colocarmos um grupo concentrado, ou atento, a um só pormenor leva a um maior estado de disponibilidade no momento seguinte';</i></p> <p><i>'(...) na orientação das atividades por começar pelo coletivo para depois passar para o individual. Vou do geral ao particular. Penso que desta forma os discentes não sentem uma presença tão forte da observação por parte dos outros';</i></p> <p><i>'Não poderia avançar para as apresentações individuais sem que todos os discentes tivessem as mesmas condições para a apresentação';</i></p> <p><i>'Não basta fazer as perguntas, é necessário saber perguntar; ir ao âmago daquilo que o discente fez.'</i></p> <p><b>P:S11</b> <i>'A observação tem assim uma dupla função: observar para redirecionar (...) e observar para avaliar, (...)';</i></p> <p><i>'Interrompi sempre a ação quando observava que os discentes estavam a realizar uma ação que não estava dentro do que era proposto'</i></p>
<b>Saber Fazer</b>	<p><b>Pedagogia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- clareza de discurso</li> </ul>	<p><b>Interação</b></p> <p><b>IB:3</b> <i>'por vezes interage connosco como se fosse um elemento da nossa turma'</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- contacto</li> <li>- estímulo da expressão/ comunicação</li> <li>- gestão do discurso do sujeito</li> <li>- interação</li> <li>- linguagem</li> <li>- participação nas situações</li> <li>- postura</li> <li>- progressão da ação</li> <li>- reflexão sobre a ação</li> <li>- tato</li> <li>- colocação no espaço</li> <li>- organização do grupo</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Reflexão sobre a ação</b></p> <p><b>P:S10</b> <i>'A presença de quase metade do grupo deixa sempre uma marca, quer para mim, quer para os próprios colegas; fica a estranha sensação de uma certa falta de responsabilidade ou alheamento às atividades a concretizar';</i></p> <p><i>'Iniciei o desbloqueio com um exercício que não estava planificado (...) Sem um objetivo concreto, definido, somente o movimento pelo movimento';</i></p> <p><i>'No final da passagem de todos os temas musicais verifiquei um cansaço físico por parte de alguns discentes, bem como um certo aborrecimento por parte de outros por estarem constantemente a repetir a sequência';</i></p> <p><i>'Não terei levado à exaustão com a repetição?';</i></p> <p><i>'Ao refletir sobre este aspecto concluo que os tempos de reação e de entrada no jogo difere de indivíduo para indivíduo'</i></p> <p><b>P:S11</b> <i>'Este procedimento, o de projetar o que eu próprio realizaria com a proposta que lanço, revela ser uma reação que me acompanha aquando da planificação dos diferentes exercícios';</i></p> <p><i>'Em termos de orientação, este entrar na perspectiva do outro permite percepcionar, em primeira mão o sentir do jogo; a sua dinâmica, o seu pulsar, a outra realidade';</i></p> <p><i>'Acredito que há sempre um discente a olhar para mim e para tudo o que faço. Daí não haver um momento de repouso'</i></p> <p><b>Db:B:S10</b> <i>'Hoje senti-me em casa, mesmo à vontade, sem timidez, talvez um pouco de vergonha, mas com o decorrer das coisas e tantas vezes que fizemos que as coisas saiam-me com naturalidade';</i></p> <p><b>Db:M:S10</b> <i>'senti-me mais à vontade, quando trabalhávamos em grupo. Estamos mais entregues ao exercício e um pouco mais à vontade'</i></p> <p><b>Db:BS:11</b> <i>'É mais dinâmico trabalhar em grupo. Quando é em grupo parece que existe mais ideias'</i></p> <p><b>Db:A:S12</b> <i>'Esta aula foi um pouco estranha, pelo menos eu senti-me inibida no início mas no</i></p>
--	--	--

		<p><i>decorrer da mesma comecei-me a soltar'</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Participação nas situações</b></p> <p><b>P:S11</b> <i>'A minha função passou de participante a observador';</i></p> <p><i>'Como participante entro do jogo para dar o ritmo, para estabelecer a dinâmica que creio ser a mais positiva para a ação'</i></p> <p><b>P:S12</b> <i>'Na orientação desta parte da sessão, senti-me como o motor da ação. Usando os tons de voz, dando exemplos, circulando pelo grupo, estando no centro do grupo e interferindo em casos pontuais, fui conduzindo o grupo ao objetivo procurado: a concentração.'</i></p> <p><b>IB:2</b> <i>'de maneira a incentivar os alunos e a interagir com eles'</i></p> <p><b>IB:3</b> <i>guiando-nos nos exercícios e também entrando por incentivo dos alunos'</i></p> <p><b>IB:6</b> <i>'participa em quase todos os exercícios e a forma com que o faz é para nos dar dicas para fazermos melhor'</i></p> <p><b>IB:8</b> <i>'de forma activa no decorrer dos exercícios e é claro que é a sua presença constante que permite o melhor desenrolar dos mesmos (...) tem a capacidade de criar ambiente propício a fazer com que todo o grupo esteja integrado'</i></p> <p><b>IB:12</b> <i>' dando exemplos de como o exercício pode ser realizado'</i></p> <p><b>IB:13</b> <i>'cativando-nos e exigindo mais de nós e dando orientações'</i></p> <p><b>IB:16</b> <i>'participa nos exercícios, mas apenas nos divertidos (...) de forma a cativar os alunos'</i></p> <p><b>IB:17</b> <i>'exemplifica o que realmente pretende nos exercícios'</i></p> <p><b>V:10</b> participação no momento inicial da sessão</p> <p><b>V:11</b> participação ativa e direta somente nas atividades iniciais, nos momentos de exploração participação para completar a constituição de pares. Em exercícios de expressão/comunicação assumo o papel de orientação.</p> <p style="text-align: center;"><b>Estímulo da expressão/ comunicação</b></p> <p><b>P:S11</b> <i>'Verifiquei que os discentes têm sempre que estar a ser estimulados para que o jogo se desenvolva e as ideias sejam aprofundadas';</i></p>
--	--	--

	<p><i>'Considero importante dar a apreciação positiva no momento. Evitar deixar para depois'</i></p> <p><b>P:S12</b> <i>'Prolongar práticas onde o aluno obedece a um só papel pode, eventualmente, levar a que assuma sempre esse papel'</i></p> <p><b>Db:F:S11</b> <i>'acho que para mim foi a [aula] mais produtiva e a que notei uma maior evolução porque como me diverti estive mais espontânea'</i></p> <p><b>Db:M:S11</b> <i>'E posso dizer que é muito mais fácil termos um suporte para nos guiar-mos por ele, do que não termos nada por onde nos guiarmos'</i></p> <p><b>IB:2</b> <i>'são exercícios que nos ajudam a melhorar a nossa auto estima e a confiança no nosso corpo'</i></p> <p><b>IB:17</b> <i>'exercícios para ganharmos à vontade e cada vez evoluirmos mais, são descontraídos, exigem a nossa concentração e imaginação'</i></p> <p><b>V:S10</b> observou-se uma questionamento aos pormenores da sessão;</p> <p>Questionamento na retroação sobre os pensamentos do sujeito sobre a ação</p> <p><b>V:11</b> sugestões constantes ao sujeito para desenvolver a proposta;</p> <p>Questionamento constante ao sujeito sobre as suas visões da ação.</p> <p style="text-align: center;"><b>Progressão da ação</b></p> <p><b>P:11</b> <i>'(...) as minhas primeiras indicações, sobre qualquer atividade ou exercício, são sempre lançadas de um modo sempre geral, pouco definido, global. Somente à medida que o exercício vai avançado é que vou dando indicações mais precisas e concretas';</i></p> <p><i>'a necessidade de encontrar a dose correta para cada exercício. Nunca de mais, nunca de menos'</i></p> <p><b>P:S12</b> [relato do sujeito] <i>'Não gostei muito. Acho que depois daquela animação toda, o poema veio cortar um bocado o ambiente que estava na sala. Foi ir de 80 para 8 (...) estávamos tão animados e depois tivemos que nos restringir àquele texto, foi uma coisa estranha'</i></p> <p><b>IB:12</b> <i>'as aulas são orientadas como um linha de montagem, com uma sequência de exercícios</i></p>
--	---

		<p><i>sempre com um objetivo em comum</i></p> <p><b>IB:14</b> <i>'tem sempre uma lógica, o exercício que se faz está sempre/ constantemente ligado ao anterior e ao seguinte'</i></p> <p><b>V:11</b> observação uma progressão da ação que se inicia com a exploração simples do um médium e que termina na apresentação de um exercício de expressão/ comunicação</p> <p style="text-align: center;"><b>Gestão do discurso do sujeito</b></p> <p><b>P:S12</b> <i>'(...) não dou tempo para os discentes responderem a algumas questões que coloco, mais ainda, chego a dar sugestões de respostas'</i></p> <p><b>V:11</b> observou-se a atribuição de tempo de resposta ao sujeito nos momentos de retroação</p> <p style="text-align: center;"><b>Linguagem</b></p> <p><b>IB:1</b> <i>'não é tão arrogante, nem nos faz sentir mal com o tipo de linguagem'</i></p> <p><b>IB: 2</b> <i>'a que nos leva a compreender melhor os exercícios'</i></p> <p><b>IB:3</b> <i>'fala de maneira meiga e amigável levando-nos a ter confiança no professor'</i></p> <p><b>IB:8</b> <i>'simples, coerente e perceptível (...) escolha as palavras certas, não dá voltas ao exercício'</i></p> <p><b>IB:13</b> <i>'é expressiva e descontraída, o que faz com que a relação professor-aluno seja mais próxima'</i></p> <p><b>IB: 14</b> <i>'linguagem clara e cuidada, mas acessível sempre a todos'</i></p> <p><b>V:10</b> uso de um vocabulário simples e objetivo</p> <p><b>V:11</b> uso de uma linguagem entendida como mais técnica e específica nos momentos de retroação.</p> <p style="text-align: center;"><b>Clareza de discurso</b></p> <p><b>IB:8</b> <i>'de um modo geral as coisas são percebidas à primeira o que permite uma boa comunicação professor/ aluno'</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Organização do grupo</b></p> <p><b>V:S10</b> em círculo e coletivo no momento de desbloqueio;</p>
--	--	---

		<p>Em atividades de exploração individual cada um ocupa um espaço específico;</p> <p>Colocação do grupo nas laterais aquando de apresentações individuais dos colegas</p> <p><b>V:11</b> exploração das as variantes da estrutura do grupo: coletivo, pares, micro grupo, individual, micro grupo, pares, microgrupo, individual e micro grupo</p> <p style="text-align: center;"><b>Colocação no espaço</b></p> <p><b>V:10</b> Circulação por todo o espaço e laterais em momentos de observação do grupo</p> <p><b>V:11</b> circulação por todo o espaço.</p>
--	--	---

## Grelha: Recolha das unidade de conteúdos do 4º. Ciclo de Investigação-Ação

		Elementos do perfil	Unidades de conteúdo
Domínio	Saber Ser	<p><b>Atitude</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- abertura</li> <li>- compreensão</li> <li>- confiança</li> <li>- contacto</li> <li>- disponibilidade</li> <li>- empatia</li> <li>- escuta</li> <li>- receção ao sujeito</li> <li>- reflexão sobre a presença</li> <li>- segurança</li> <li>- sensibilidade</li> <li>- relacionamento global</li> <li>- relacionamento individual</li> <li>- relacionamento interpessoal</li> </ul>	<p><b>Relacionamento global</b></p> <p><b>E:1</b> <i>'Acho que é igual para todos';</i></p> <p><i>Uma relação construtiva (...) relaciona-se bem com a turma e dá-nos liberdade para fazermos... para nos exprimirmos...'</i></p> <p><b>E:3</b> <i>'Não tem preferências, trata todos por igual, tenham mais técnica, menos técnica'</i></p> <p><b>E:5</b> <i>'O stôr além de tudo tem muito respeito por nós'</i></p> <p><b>Relacionamento individual</b></p> <p><b>E:1</b> <i>'Acho que o stôr tentou levantar e elevar a minha autoestima'</i></p> <p><b>E:2</b> <i>'acho que procura saber informações que sejam úteis para a aula'</i></p> <p><b>E:3</b> <i>'Também questões pessoais nós não somos muito de perguntar, por isso...';</i></p> <p><i>'o stôr tem sempre curiosidade em perguntar'</i></p> <p><b>E:4</b> <i>'eu acho que é uma amizade, entre aspas, relativa (...) mesmo estando quase, entre aspas, connosco no nosso nível dentro da aula, é sempre superior, que é ele que manda'</i></p> <p><b>E:5</b> <i>'Eu acho que falo muito mais do que aquilo que falava'</i></p> <p><b>Relacionamento interpessoal</b></p> <p><b>E:1</b> <i>'De uma maneira geral dá a conhecer como é que o stôr é, mas profissionalmente e emocionalmente'</i></p> <p><b>E:2</b> <i>'não sabemos quase nada de si'</i></p> <p><b>E:3</b> <i>'tentar perceber um bocadinho do nosso passado'</i></p> <p><b>E:5</b> [sobre pormenores pessoais] <i>'Dá os necessários, os que têm que... aquilo que as outras pessoa têm que saber'</i></p>

			<p style="text-align: center;"><b>Disponibilidade</b></p> <p><b>E:1</b> <i>‘é acessível’</i></p> <p><b>E:5</b> <i>‘O stôr ajuda-nos em tudo o que a gente precisar’</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Confiança</b></p> <p><b>E:2</b> <i>‘Pretende que nós estejamos bem com o outro, que tenhamos confiança no outro, mas também demonstra que podemos também ter confiança em si’</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Empatia</b></p> <p><b>E:2</b> <i>‘É boa. Cria... é importante ter também alguma afinidade com os alunos. Porque assim eles vão poder também se soltar mais’</i></p> <p><b>E:3</b> <i>‘consegue-nos por na ordem com a cumplicidade e não com aquele medo do: ‘ah se a gente se porta mal ele vai-nos dar um sermão’</i></p> <p><b>E:4</b> <i>‘apesar de ser professor é também um amigo para o aluno’</i></p> <p><b>E:5</b> <i>‘Se não tivéssemos empatia já estávamos todos tapados por faltas [risos]’</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Reflexão sobre a presença</b></p> <p><b>Db:P:S13</b> <i>‘O professor acho que impõe bem a sua autoridade, mas impõe-na de uma maneira que leva os alunos a ter uma grande amizade e à vontade com o professor’;</i></p> <p><b>P:S13</b> <i>‘Pela primeira vez, os discentes pediram para me calar. Considerei isto positivo, senti que queria escrever, e eu estava no caminho’;</i></p> <p><i>‘Será que não quero que os discentes se sintam demasiado invadidos? Será que tenho algum receio das suas reações?’</i></p> <p><b>E:1</b> <i>‘apesar de levar tudo na ‘descontra’, na maneira descontraída, tudo na boa, entre aspas, o stôr também é rígido’</i></p> <p><i>‘É um misto de sério e de descontraído’</i></p> <p><b>E:2</b> <i>‘Não é nem demasiado rigoroso, formal, mas também não é aquele colega que nós encontramos no corredor (...) consegue ser o meio termo’</i></p> <p><i>‘no início da aula consegue ser mais informal’</i></p>
--	--	--	---

	<p>(...) <i>E depois, ele começa a aula de maneira mais formal</i>;</p> <p><i>‘Está sempre com as antenas ligadas. Sempre atento ao que é que estamos a fazer para ver se apanha tudo’</i></p> <p><b>E:3</b> <i>‘Brincalhão, mas quando tem que ser sério também sabe ser sério e pôr-nos na ordem’;</i></p> <p><i>‘não é daqueles que se cala e: se querem fazem, se não querem não fazem. Está sempre a puxar’</i></p> <p><b>E:6</b> <i>‘Ainda não consegui perceber muito bem qual é a sua personalidade’</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Receção ao sujeito</b></p> <p><b>P:S13</b> <i>‘O momento de acolhimento dos discentes serve para me inteirar dos estados de espírito dos discentes’</i></p> <p><b>P:S14</b> <i>‘É neste espaço de tempo que fico a par dos ‘estados de humor’</i></p> <p><b>P:S15</b> <i>‘Tenho este momento como forma de perguntar ‘Como estás?’, de me inteirar das preocupações, humores, chatices e alegrias’;</i></p> <p><i>É um momento que faz com que nasça uma marca distintiva entre o ‘agora somos amigos’ e o ‘agora somos professor e aluno’</i></p> <p><b>E:2</b> <i>‘Quebrar o gelo (...) uma maneira mais informal de nos conhecermos uns aos outros’</i></p> <p><b>E:3</b> <i>‘Como o stôr é a última aula, do último dia da semana que temos às vezes vimos um bocado ao saturados, ou mal dispostos, ou contentes. Pronto. Mas somos sempre recebidos com boa disposição’</i></p> <p><b>E:5</b> <i>‘O stôr fala connosco de outras coisas sem ser da aula (...) Pergunta-nos se nós estivermos a falar de alguma atividade que tenhamos feito noutra aula, o stôr fala connosco disso (...) não se preocupa apenas com a sua aula’</i></p> <p><b>E:6</b> <i>‘nós chegamos aqui a partir do primeiro momento em que estamos aqui na sala, estamos completamente à vontade’</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Segurança</b></p> <p><b>E:2</b> <i>‘Diretivo não, porque também às vezes começamos a fazer um exercício não sabemos o que é que pretende com ele’</i></p> <p><b>E:3</b> <i>‘Também já aconteceu nós dizermos uma coisa e depois a aula acabar-se por desenrolar’</i></p>
--	---

		<p><i>por uma ideia ou sugestão que nós demos'</i></p> <p><b>E:5</b> <i>'Não, havia sempre segurança. Tanto que acho que o stôr deixa-nos muito à vontade. E qualquer dúvida que a gente tenha esclarece-nos na hora'</i></p> <p><b>E:6</b> <i>'nota-se que já tem aquele à vontade para fazer tudo, para... não tem vergonha de nada'</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>Sensibilidade</b></p> <p><b>P:S14</b> <i>'Presto também atenção aos comentários que fazem entre eles, procuro descobrir afinidades, ou não, que se vão estabelecendo dentro do grupo'</i></p> <p><b>E:1</b> <i>'também compreende os nossos pontos de vista e assim...';</i></p> <p><b>E:2</b> <i>'normalmente nunca é nada abusivo'</i></p> <p><b>E:3</b> <i>'Interessa-se, pergunta, acho que é... pronto, é um professor sensível e que se interessa em saber as nossas coisas'</i></p> <p><b>E:5</b> <i>'se calhar sentia um grande apoio do stôr em me deixar mais à vontade e ganharmos mais confiança com o resto do grupo'</i></p>
<b>Saber</b>	<b>Didática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- princípios pedagógicos</li> <li>- pressupostos didáticos</li> <li>- reflexão sobre os conteúdos</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Princípios pedagógicos</b></p> <p><b>P:S13</b> <i>'É sempre bom surpreender o jogador na sua ação'</i></p> <p><b>P:S14</b> <i>'Fazer entender que não existem espectadores nas sessões de Expressão Dramática, apenas os papéis são alternados entre jogador, observador e criador'</i></p> <p><b>P:S15</b> <i>'(...) a indução. As atividades aqui propostas devem ser idealizadas de forma a estimular o encontro de todos na plataforma dramática';</i></p> <p><i>'A retroação pode funcionar como reflexo da atitude de um sujeito em práticas de Expressão Dramática, elevar o seu estado de maturação e a quebra com dúvidas sobre a sua prestação nas atividades'</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Pressupostos didáticos</b></p> <p><b>P:S13</b> <i>'O jogo foi interrompido para haver uma reorientação das propostas que os discentes estavam a desenvolver';</i></p> <p><i>'Decidi fazer um balanço do que fui observando'</i></p>

		<p><b>P:S14</b> <i>‘Cada vez mais vejo que o traçar do percurso não poderá ser muito rígido’</i></p> <p><b>P:S15</b> <i>‘Considero cada vez mais importante fazer este balanço, não só da sessão, mas também da entrega, participação e atitude dos discentes nos diferentes exercícios’</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Reflexão sobre os conteúdos</b></p> <p><b>P:S15</b> <i>‘Qual o nível de profundidade de uma planificação em Expressão Dramática?’</i></p> <p><b>E:1</b> <i>‘acho que têm sempre o lado da interajuda e confiança’</i></p> <p><b>E:2</b> <i>‘Mas nós nunca sabemos na realidade se esse subtema existiu mesmo. Porque, nós não sabemos, não é. Estamos a fazer uma atividade mas eu posso pensar: tem a haver com isto. Mas a outra pessoa já pode estar a pensar outra coisa’</i></p> <p><b>E:3</b> <i>‘É assim, conteúdo a gente às vezes leva isto mais na brincadeira do que propriamente como uma matéria mesmo. Apesar de ser uma matéria, é uma matéria mais informal’</i></p>
	<p style="text-align: center;"><b>Saber Fazer</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Pedagogia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- clareza de discurso</li> <li>- contacto</li> <li>- estímulo da expressão/comunicação</li> <li>- gestão do discurso do sujeito</li> <li>- interação</li> <li>- linguagem</li> <li>- participação nas situações</li> <li>- postura</li> <li>- progressão da ação</li> <li>- reflexão sobre a ação</li> <li>- tato</li> <li>- colocação no</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Participação nas situações</b></p> <p><b>Db:A:S15</b> <i>‘para além de um professor passivo nas actividades pudemos também contar com um professor activo (...) era observador e praticante ao mesmo tempo’</i></p> <p><b>P:S13</b> <i>‘Quis dar espaço para que cada par não se sentisse observado ou distraído com a minha presença’;</i></p> <p><i>‘exemplifiquei com um dos pares e dei exemplos de ações simples que poderiam ser experimentadas’;</i></p> <p><b>P:S15</b> <i>‘A participação neste género de exercícios [desbloqueio] permite imprimir o ritmo a que o jogo pode acontecer’;</i></p> <p><i>‘e à medida que a ação vai avançado essa participação direta vai dando lugar à função de orientador’</i></p> <p><b>E:1</b> <i>‘Tenta demonstrar todo o exercício, durante toda a aula vai-nos demonstrando como é que se faz, exemplificando também’</i></p> <p><b>E:3</b> <i>‘O stôr participa na atividade, mas também tem que haver uma certa altura que o stôr tem que se distanciar e nós é que acabamos’</i></p> <p><b>E:4</b> <i>‘O stôr, por vezes, mete-se, entre aspas, ao pé dos alunos para ajudar a fazer os exercícios’</i></p>

		<p>espaço</p> <p>- organização do grupo</p>	<p><i>e a meter qualquer coisa no exercício'</i></p> <p><b>E:5</b> <i>'Quando somos nós a apresentar qualquer coisa, senão o stôr participa sempre';</i></p> <p><i>'Participa nas atividades tal e qual como se fosse um de nós'</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Interação</b></p> <p><b>E:1</b> <i>'Acho que tenta ajudar quem tem mais dificuldades'</i></p> <p><b>E:2</b> <i>'quando alguém está com falta de ideias ou assim, vai-se centrar nessa pessoa para ver se ela consegue, sozinha, mas com um pequeno auxílio';</i></p> <p><i>'dá só o essencial. Dá os elogios, quando precisa de dar elogios'</i></p> <p><b>E:4</b> <i>'nós por vezes mesmo estando lá o professor, às vezes nem damos conta que é mesmo professor. Porque está mesmo dentro daquilo que nós estamos a fazer';</i></p> <p><i>'acho que se aproxima mas usando as palavras certas para manter a superioridade e.. o comando entre aspas'</i></p> <p><b>E:5</b> <i>'E a maneira com que deixa o grupo sentir-se que... tipo não vem para aqui: tem que ser aquilo, aquilo e aquilo mesmo. Acho que isso dá outra confiança ao grupo todo'</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Tato</b></p> <p><b>E:1</b> <i>'o stôr primeiro apalpa o terreno e a turma, (...), e depois é que vai construindo os exercícios'</i></p> <p><b>E:5</b> <i>'e o stôr disse logo que se quisessem tratar era lá fora e porque, independentemente disso, vai um bocado e como se fosse estragar um bocado as atividades'</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Reflexão sobre a ação</b></p> <p><b>Db:B:S15</b> <i>'Não gostei muito da última improvisação em que estávamos todos juntos, pois havia muita confusão'</i></p> <p><b>Db:G:S15</b> <i>'Foi das aulas que se notou menos os "grupinhos" do curso'</i></p> <p><b>Db:G:S15</b> <i>'Não gostei da aula de hoje, muita confusão'</i></p> <p><b>P:S14</b> <i>'Para mim é sempre periclitante pedir</i></p>
--	--	---	--

	<p><i>sugestões aos discentes sobre uma atividade. Cria-me sempre uma dualidade pedagógica</i>’;</p> <p><i>‘Verifiquei, mais uma vez, que o que está estabelecido como plano de ação normalmente não é cumprido’</i></p> <p><b>V:S15</b> Verifiquei que iniciei todas as sessões começando pela colocação do grupo em círculo; Nos exercícios de expressão e comunicação verifiquei que há menos indicações ao sujeito</p> <p><b>E:3</b> <i>‘E conseguimos sempre chegar mais ou menos à conclusão do que é que era importante nessa aula sem o stôr nos dizer’</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Progressão da ação</b></p> <p><b>P:S15</b> <i>‘Criar uma ligação quase natural entre os diversos momentos e, em paralelo, partir do mais simples para o mais complexo’;</i></p> <p><i>‘Os elementos foram introduzidos passo a passo de forma gradual tornando as condições da situação mais complexas’;</i></p> <p><i>‘Todos os exercícios acabarem por ser encadeados de forma progressiva e complementar, o seguinte acrescentava ao anterior’</i></p> <p><b>V:S15</b> Observou-se uma sequencialidade da ação que partiu mais simples para o mais complexo</p> <p><b>E:1</b> <i>‘Primeiro organiza-nos e acalma-nos, depois dá a matéria e depois há um momento de reflexão’</i></p> <p><b>E:2</b> <i>‘no final até percebemos que isto tinha um seguimento, como uma história, com uma introdução, um desenvolvimento, depois a reflexão final’;</i></p> <p><i>‘sem... nem nunca sabermos tudo o que vamos fazer mas começá-las a fazê-las ao pouco’</i></p> <p><i>‘Sei que há basicamente um tema geral (...) Mas acho que nunca sabemos ao certo qual era esse tema geral’</i></p> <p><b>E:5</b> <i>‘acho que nós vamos fazendo e nem nos apercebemos que estamos a fazer várias atividades’</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Estímulo da expressão/ comunicação</b></p> <p><b>Db:J:S13</b> <i>‘como o professor estava a achar o exercício muito fácil decidiu complicar’</i></p>
--	--

	<p><b>P:S14</b> <i>‘Voltei a usar a imagem como médium para a comunicação e expressão do Eu’;</i></p> <p><b>P:S14</b> <i>‘A constante estimulação pela introdução de situações imprevistas pode fazer com que o sujeito se veja mergulhado em ações até então nunca experimentadas’</i></p> <p><b>P:S15</b> <i>‘Outra forma de estimular a ação foi a alteração dos objetos desenhados’</i></p> <p><b>V:S13</b> observou-se o dar de indicações de propostas ao sujeito no decorrer das atividades; Estímulo da expressão pelo questionamento sobre ações possíveis a desenvolver</p> <p><b>V:S14</b> Questionamento ao sujeito quer sobre os momentos da sessão, quer sobre as suas reflexões na retroação</p> <p><b>E:1</b> [o que é mais estimulado] <i>‘A nossa força de vontade e o nosso espírito de iniciativa’</i></p> <p><b>E:2</b> <i>‘Ter a percepção do que é um objeto, tudo e mais alguma coisa que ele pode fazer’</i></p> <p><b>E:3</b> <i>‘Quando vê que a gente pode dar mais, tenta puxar. Mas também é daquelas pessoas que se vê quando não estamos com disposição, (...) também não é daqueles que insistem ao ponto de enervar uma pessoa’</i></p> <p><b>E:4</b> <i>‘as próprias perguntas que o professor faz ao longo do exercício: ‘Porque é que fizeste isto? Porque é que fizeste aquilo?’</i></p> <p><b>E:5</b> <i>‘Não é de a atividade ser melhor, ou pior, mas sim de nos sentirmos à vontade com o resto da turma’;</i></p> <p><i>‘é como se fosse picar. Chega lá: “E se fizeres assim? O que é que tu fazes?”. E acho que isso ajuda muito’</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Gestão do discurso do sujeito</b></p> <p><b>V:S14</b> Sessão onde se observou a atribuição de tempo ao sujeito para desenvolver o seu discurso individual</p> <p style="text-align: center;"><b>Postura</b></p> <p><b>P:S13</b> <i>‘Para isso usei um tom de voz calmo e compassado que penso ter ajudado a manter a atenção dos discentes para o tipo de postura que eu procurava para o exercício’</i></p>
--	---

		<p style="text-align: center;"><b>Contacto</b></p> <p><b>P:S13</b> <i>‘verifiquei que eu próprio tenho pouco contato com os discentes’</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Colocação no espaço</b></p> <p><b>P:S13</b> <i>‘a colocação e a deslocação no espaço devem ser constantemente alternadas de modo a ajustarem-se aos propósitos do exercício’</i></p> <p><b>P:S15</b> <i>‘a minha colocação, em atividade iniciais, é o espaço interior do grupo e à medida que a ação vai avançando ocupo posições mais exteriores ao grupo mas onde sou sempre visto e ouvido por todos os elementos’</i></p> <p><b>E:1</b> <i>‘É muito instável. Tanto está num sítio como pode estar noutro. Está sempre ao pé de quem mais necessita...’</i></p> <p><b>E:2</b> <i>‘Anda muito a ver por fora. Tentar ver no geral qual é o trabalho que estamos a fazer’</i></p> <p><b>E:3</b> <i>‘Apesar de estar aqui, pode estar aqui, mas está a observar a sala toda e está sempre a ver aquilo que todos nós estamos a fazer’</i></p> <p><b>E:4</b> <i>‘tenta-se colocar nos sítios mais estratégicos para ver o nosso desempenho na aula de cada um’</i></p> <p><b>E:6</b> <i>‘Procura ocupar o espaço todo que há na sala, e fazer com que a gente ocupe o espaço todo que há na sala’</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Organização do grupo</b></p> <p><b>P:S14</b> <i>‘foram criadas situações onde houve a possibilidade de trabalho que abordou o individual até ao micro grupo’</i></p> <p><b>V:14</b> observou-se que a sessão se iniciou em círculo</p> <p style="text-align: center;"><b>Clareza de discurso</b></p> <p><b>E:1</b> <i>‘Apesar de às vezes eu não os compreender assim muito bem e assim, depois naquelas partes de reflexão e assim, ajudam-me a compreender os exercícios e qual a sua finalidade’</i></p> <p><b>E:3</b> <i>‘a gente entende sempre aquilo que o professor quer ou se não entendemos a gente pergunta e o stôr sabe sempre explicar para a gente perceber exatamente aquilo que o stôr quer’</i></p>
--	--	---

			<p style="text-align: center;"><b>Linguagem</b></p> <p><b>E:1</b> <i>'Acho que o professor fala de uma maneira eficaz, com o alunos. Tem uma linguagem corrente (...).'</i></p> <p><b>E:2</b> <i>'É fácil (...) está também a construir o nosso vocabulário a nível da dramatização e da expressão e criatividade'</i></p> <p><b>E:3</b> <i>'adapta-se, sentimo-nos confortáveis porque o stôr fala de uma maneira amigável e bem disposta'</i></p> <p><b>E:5</b> <i>'porque o stôr fala para nós, não como poderia acontecer como... se fosse um superior a nós, porque é mas a nível de cargo, mas não, o stôr fala connosco à vontade'</i></p>
--	--	--	---

**Exemplo de transcrição das entrevistas**

## ENTREVISTA #2

**Entrevistador (E) - O que é que para ti a Expressão Dramática?**

**Entrevistado (e)** – É tudo o que podemos fazer com o nosso corpo e o que está à nossa volta, a nível de objetos, a nível de... sei lá tudo aquilo que é natural e não natural. A nível de... tudo. Até do próprio ar, da luz. Tudo o que nos rodeia, não é. É o que eu acho. Foi o que me transmitiu o *stôr* J e é o que estou a continuar a perceber. Pronto, é tudo o que eu posso fazer comigo, com o outro e quando estou no meio ambiente, em que eu vivo.

**E- Que importância é que atribuis ao caderno? Ao caderno, ao diário de bordo?**

e- É importante por causa de fazermos uma introspecção do que fizemos, [imperceptível] é como se fosse tipo um diário. Eu acho que toda a gente devia ter um diário. Eu própria ... eu tenho um há vinte anos e continuo com um diário.

E- Eu também.

e- Acho que é importante porque é assim: fazemos uma reflexão sobre o que fizemos. Se achamos que fizemos bem, se fizemos mal. É sempre importante fazer uma reflexão, não todos os dias, mas fazemos uma reflexão da nossa vida. Se achamos... até para nos conhecermos melhor. Se achamos que precisamos de mudar alguma coisa em nós, certas atitudes, comportamentos que devemos ter para mais tarde não pensarmos assim: 'ai, afinal naquela altura se tivesse aproveitado isto...'

**E- Ok. Como é que achas que é feito aquele momento inicial, de acolhimento, onde o grupo é recebido?**

e- Quebrar o gelo, para nos sentirmos mais à vontade, para ser de uma maneira mais informal de nos conhecermos uns aos outros e para depois podermos, com mais facilidade, sem ter aquele receio de tocar ou de brincar uns com os outros. Assim as atividades decorrem melhor. Sempre que... cada vez que vamos conhecer um novo grupo acho que é importante fazer assim pequenos jogos de quebra gelo. Para, pronto, para dar mais dinamismo, para podermos captar mais a atenção das pessoas e

para, pronto, acho que ter um decorrer mais... não sei... dar... ter ligação mais, não ter aquela coisa formal: 'vocês estão aqui e vocês têm que fazer tudo o que eu digo e pronto não há mais nada'. Não. Acho que também é um jogo entre a pessoa que está com o grupo e o grupo com a pessoa. Para haver mais contacto.

**E- Como é que achas que são orientadas as atividades? Como é que tu vês isso?**

e- Como é que eu vejo?

E- A orientação das atividades.

e- Tem, no início não percebemos bem a lógica delas mas, no final até percebemos que isto tinha um seguimento, como uma história, com uma introdução, um desenvolvimento, depois a reflexão final. Basicamente, temos momentos mais mortos e momento mais ativos, mas também é importante, é essencial. Se formos, por exemplo, fazer uma atividade que precisamos de mais concentração precisamos de um momento muito morto inicial, onde relaxamos e pomos as ideias... pronto... na nossa cabecinha, tudo bem, para depois começarmos concentrados em alguma coisa. Por exemplo, se eu vier agitada de lá de fora eu aqui não consigo estar com a mesma concentração.

**E- Como é que caracterizas a atitude do professor nas sessões? Nas aulas?**

e- É boa. Não é nem demasiado rigoroso, formal, mas também não é aquele colega que nós encontramos no corredor e que vamos, pronto, para a noite com ele. Consegue ser o meio termo. Consegue... dessa forma também consegue aproveitar ao máximo de nós. Porque sabe que com ele podemos estar à vontade, mas que também temos que ter certos objetivos a cumprir durante a aula.

**E- E a atitude? Achas que a atitude é igual durante a sessão, estou a falar no seu todo, ou vai variando...**

e- ...Vai variando...

**E- ... nos diferentes momentos da aula?**

e- Vai variando. Tipo, no início da aula consegue ser mais informal, do tipo: 'Então? Tá tudo bem contigo? Como é que correu a semana?'. Para saber também mais ou menos o estado de espírito das pessoas. E depois, ele começa a aula de maneira mais formal, entre aspas. Começando a dar ordens para o decorrer da aula e pronto.

**E- Achas que sou muito diretivo?**

e- Diretivo não, porque também às vezes começamos a fazer um exercício não sabemos o que é que pretende com ele. Mas no final até dá um bom resultado, mas também não é preciso ser muito diretivo porque a expressão dramática puxa muito pela criatividade das pessoas. É importante não ser tão direto: ‘ eu quero isto, isto e isto’. Dar simplesmente dar indicações iniciais para depois poder desenvolver alguma coisa com a nossa própria cabeça.

**E- Como é que tu vês a forma que as atividades, os exercícios, ou jogo, são introduzidos? São propostos? Como é que começa?**

e- Como é que começa?

E- Aquele momento que, não só o início da aula, mas o início dos diferentes exercícios.

e- Há um momento de concentração para podermos começar a organizar as nossas ideias e sem termos... lá está, as indicações completas sem... nem nunca sabermos tudo o que vamos fazer mas começá-las a fazê-las ao pouco e no final até dá um resultado mais ou menos. Que acho que dá um resultado engraçado. Mais ou menos isso.

**E- E como é que tu qualificas essas propostas?**

e- Acho boas, puxa pela nossa criatividade. É muito importante porque... hoje em dia é preciso ser muito criativo e muito inovador e acho que estas aulas também são importantes para isso. Porque é assim, para já podemos pensar: estamos aqui numa de lazer e tal e isto é só uma aula para descontrair e assim, mas não. Ao longo do nosso dia a dia vai ser extremamente importante, principalmente ao nível da animação cultural. Nós precisamos sempre de ser criativos ao longo do dia. E estes jogos estimulam muito pelo nosso cérebro.

**E- Aproveito, então a que é que eu dou mais relevância, mais importância durante todos estes jogos, todas estas sessões, todas estas aulas?**

e- Criatividade, imaginação, puxar muito pela cabeça. Puxar muito... se uma caixa é só uma caixa e não pode ser outra coisa. Ter a perceção do que é um objeto, tudo e mais alguma coisa que ele pode fazer. O que é que podemos fazer com outra pessoa, ver todos os limites e quais os impossíveis que podemos fazer com outra pessoa [imperceptível] e com nós próprios. Nós aqui também descobrimos mais além de

nós. Ficamos assim a pensar: 'Fogo, então eu fiz isto? Uau, espetáculo'. Ficamos a ver que os nossos limites não são tão ... pronto, as nossas capacidades não são tão limitadas com o que pensamos. Desenvolvemos mais as nossas capacidades.

**E- As propostas são variadas? São sempre as mesmas?**

e- São muito variadas.

**E- Sentes que há algum tipo de exploração das variantes que possam ser feitas?**

e- Sei que há basicamente um tema geral. Por exemplo em várias aulas vai-se abordar mais ou menos um tema geral e assim. Mas acho que nunca sabemos ao certo qual era esse tema geral. Sabemos por alto, pequenas palavras qual é que era. O que é que englobava. Agora mesmo o tema geral acho que nunca temos a noção disso. Acho que é engraçado [sorrisos]. Não sei.

**E- E esse tema? É apresentado de forma clara?**

e- Não. Nunca é. E também não deve ser. Porque se nos dissesse diretamente o que é que nós tínhamos que fazer, nós íamos logo fazer essa coisa, não íamos explorar por outros caminhos. Como é... podemos fazer outras coisas, pronto. Basicamente é, se nos dissesse por exemplo: este colchão é um colchão que vai-vos abrigar e só tem que ser isso, não faz mais nada!. Então pronto, nós vamos deitar-nos com ele, ou vamo-nos cobrir com ele. Não experimenta-mos nos por de lado de maneira a ser como... sei lá...como uma capa contra raios doutro mundo [sorrisos] ou assim. É importante também, pronto, pensarmos assim: 'este colchão por exemplo vai servir para proteção de todo o universo. Há invasão de *aliens* que estão a aparecer nesta sala vocês vão-se tentar proteger de todas as maneiras no colchão'. E sim, vamos ter pessoas que vão cobri-lo assim, vamos ter pessoas que vão por de lado, vamos ter pessoas que vão metê-lo nas costas e se cobrir com ele. Pronto, era mais engraçado.

**E- Diz-me uma coisa, nesses exercícios achas que há um apelo, há um chamamento a outros conhecimentos, doutras áreas...?**

e- Sim.

E- ...Doutras zonas do saber? Doutras disciplinas?

e- Sim. Tem muita a ver com arte e cultura. Com a disciplina de arte e cultura.

E- Sentes-te a ir buscar outras referências?

e- Expressão e criatividade, então é lógico que estas duas estão completamente interligadas. Dramatização e expressão e criatividade. Acho que até vários exercícios que fazemos em expressão e criatividade poderiam perfeitamente se adaptar a nível da dramatização. Até exercícios, por exemplo, os sete pecados, esse tipo de exercícios... nós fizemos vários com o professor A e também fizemos aqui. Eu que todos os exercícios que fizemos aqui sobre os sete pecados também se poderiam adaptar em expressão e criatividade. Por isso... estão interligadas.

**E- Eu sou claro na exposição dos conteúdos?**

e- Dos conteúdos como assim?

E- No que vai ser tratado na aula. O que vamos trabalhar na aula.

e- Não. Lá está. Começamos com um subtema de um tema geral. Mas... abordamos um bocado esse subtema e depois já vamos passar para outro, vamos passar para outro. Mas nós nunca sabemos na realidade se esse subtema existiu mesmo. Porque, nós não sabemos, não é. Estamos a fazer uma atividade mas eu posso pensar: tem a haver com isto. Mas a outra pessoa já pode estar a pensar outra coisa. Por isso há uma... temos necessidade de temas. Eu acho.

**E- Como é que tu caracterizas a minha deslocação neste espaço? No seu todo, nas sessões todas que já fizemos. Qual é a perceção que tu tens da minha deslocação neste espaço?**

e- Anda muito a ver por fora. Tentar ver no geral qual é o trabalho que estamos a fazer. Mas quando é para tentar... quando alguém está com falta de ideias ou assim, vai-se centrar nessa pessoa para ver se ela consegue, sozinha, mas com um pequeno auxílio, um pequeno empurrão tirar alguma coisa dela própria. Pronto. Mas no geral, costuma é andar mais por fora, observar quem é que precisa mais de ajuda, quem não precisa. E pronto.

**E- E como é que tu defines a interação que vai sendo estabelecida, se há, com o grupo?**

e- A interação dá só o essencial. Dá os elogios, quando precisa de dar elogios, quando vê que a pessoa merece. Mas também a interação que é criada é só mesmo... por exemplo, como é que hei de explicar. Só vai intervir quando, talvez, quando vê que já se estão a desviar do tema que tinha em mente. Então aí propõe outra coisa para

fazermos para voltarmos ao tema direto, mesmo nós sem sabermos qual é que era mesmo o tema. E pronto. E andamos de um lado para o outro.

**E- E o discurso, a linguagem, o vocabulário?**

e- É fácil, mas também dá alguns termos da área. Tem... está também a construir o nosso vocabulário a nível da dramatização e da expressão e criatividade e assim. Usa muito termos relacionados também com a expressão e criatividade. São pequenos termos técnicos que nós também vamos precisar um dia mais tarde.

**E- Como é a conduta? A minha conduta, estou a falar do lado ético...**

e- É boa. Não está aqui para tramar ninguém, nem está aqui para ver uma pessoa a fazer mais do que os três anos. Mas também não está aqui para ajudar. Quer... é como eu via com o *stôr* B parece que está... cada turno é um turno é está como se fosse uma pequena empresa de animação. Que está a tentar construir as pessoas mais ou menos que acha que devem estar quando saírem daqui. Se... para ao fim dos três anos pensar assim: eu acho que estou contente, eu estou orgulhoso porque eu consegui inculcar em vocês a ideia que vocês têm que ter deste conteúdo da expressão dramática e assim. Não é.

**E- Eu crio algum tipo de empatia com os alunos?**

e- Empatia?

E- Empatia, cumplicidades....

e- Cria.

E- Podes descrever, podes desenvolver, podes caracterizar como é que é isso?

e- É boa. Cria... é importante ter também alguma afinidade com os alunos. Porque assim eles vão poder também se soltar mais. Se por exemplo, for uma pessoa mais rigorosa, eles até têm medo de soltar a criatividade. Eles vão pensar assim: bem, se eu fizer isto ele vai pensar que eu sou aqui um maluquinho que ando cá e vai começar a gozar comigo e até me vai por uma má nota. Mas não, acho que nesta área não há mais atitude, não há criatividade má. Tudo se pode aproveitar de uma maneira ou de outra. Simplesmente cada pessoa é uma pessoa, e cada pessoa tem a suas ideias do momento. Por exemplo, *raiva*, temos que expressar raiva. Cada pessoa tem a sua maneira de expressar *raiva*. Não há uma maneira certa de expressar, Por exemplo,

posso estar aqui toda maluca e quase a deitar fumo pelas orelhas, mas outra pessoa, a *raiva* dela pode simplesmente se fechar e pronto.

**E- Como é que caracterizas o ambiente que é criado por mim?**

e- É um bom ambiente. É um ambiente... é a sala, eu acho que é a sala é bastante acolhedora. Tem bastante cor. Mas também tem... é assim, eu gosto muito da parte do linóleo ali das coisas, porque faz-me lembrar completamente um palco. E eu gosto muito de palco, tenho pena que o teatro aqui da escola não nos aceite. E pronto.

E- Vocês vão ter interpretação no segundo ano.

e- Mas não é a mesma coisa. Ainda há bocado vi... há bocado não, já vi lá em baixo, na semana passada, acho eu, *Teatro da Academia*, ensaio em tal e tal dia. Se calhar é para convidar o pessoal e eu fiquei lá a pensar: ‘pois discriminação’. Mas pronto. Mas é, temos aqui uns colchões e assim, que isto é bastante acolhedor. Isto dá logo para nos... para ver um bocadinho não é. Mas a sala é como se fosse um palco de casa. É como... e depois temos as janelas enormes que deixam entrar muito sol, quentinho, que é muito fixe. A sala está sempre um ambiente bastante quente. Dá para descalçar à vontade e tirar os casacos e se por mais à vontade para podermos trabalhar melhor. É um mini palco em casa.

**E- Por falar em casa, achas que procuro conhecer pessoalmente os alunos?**

e- Não. Pessoalmente... tipo só se for para, só se tiver influência no estado de espírito dele para saber como é que tem que trabalhar nas aulas. Mas pessoalmente: ‘olha tens irmão, não tens, como é que foi a tua noite ontem à noite’ e não sei quê, ‘então a tua namorada? Na boa’. Isso não. São coisas... acho que procura saber informações que sejam úteis para a aula. Para saber como é que há de direcionar os exercícios sem ofender os alunos e também captar a atenção deles.

**E- Como defines o tato demonstrado pelo professor? Tato, sensibilidade...**

e- A mão muito fria normalmente [sorrisos].

E- As mãos muito frias... [risos]. Ok.

e- E... não... é engraçado. Normalmente nunca é nada de abusivo. Não está a assediar os alunos, mas também é importante porque há... nota-se que está à vontade connosco, tem alguma confiança connosco. Pretende que nós estejamos bem com o outro, que

tenhamos confiança no outro, mas também demonstra que podemos também ter confiança em si. Por isso, não é um tato assim mau. É um tato de uma pessoa em quem podemos confiar mas também trabalhamos com ela porque ela é a pessoa, entre aspas, autoritária. Pronto.

**E – E eu dou a conhecer pormenores pessoais de mim?**

e- Sabemos... [hesitação]... eu... não sabemos quase nada de si. Sabemos... eu sei porque pronto tive a sorte de trabalhar com o professor C, ter aulas com ele, sabemos isso. Mas, só sabemos o que procuramos, entre aspas, saber. Coisas pequenas que, pronto, achamos engraçado. Gosta do Porto, e não sei o quê. Mas nada de pessoal, pessoal. Não sabemos a sua idade, não sabemos onde é que nasceu, não sabemos se tem namorada, se não tem, se foi ontem sair. Nada de mesmo pessoal. Coisas que simplesmente... acho que é engraçado partilhar.

**E- Achas que eu demonstro alguma receptividade à dimensão pessoal do aluno?**

e- O quê?

E- Eu mostro alguma receptividade à dimensão pessoal? Ou seja, ao seu estado...

e- Sim.

E-...de humor?

e- Sim.

E- Às suas chatices, às suas preocupações?

e- Sim.

E- Mostro abertura a isso....

e- Por exemplo, no meu caso, se me doer muito ombro. Se estiver assim num daqueles dias que eu acordo que ele não está a funcionar. Não me vai obrigar mesmo a trabalhar. Vai ter isso em consideração e sabe que eu... e em outras aulas vou compensar. Por exemplo, se uma pessoa estiver mesmo... não sei... estiver uma pessoa sempre mal do estômago e acho uma estupidez que ela esteja sempre mal do estômago e acho que lhe dá assim um desconto a mais, mas também deve dar esse desconto por algum motivo. O *stôr* lá sabe. Não é. Mas há outras pessoas que estão sempre muito energéticas, que acho talvez até a mais e no entanto o *stôr* também não lhes dá muito na cabeça, só se essa energia estiver a ofender outras pessoas, só aí é que intervém. Se estiver tudo a correr bem, tipo estados de espíritos e assim, pronto, não intervém muito. Porque, pronto, não é. Se for também a cortar muito o estado de

espírito da pessoa, ela nem sequer começa a trabalhar. Por isso... não... pronto... coiso. É isso.

**E- Eu estímulo a reflexão sobre as aulas?**

e- Sim. E acho que também isso é importante. Apesar de nós sermos extramente preguiçosos e sofrermos mesmo de preguiça aguda, é importante a parte final. Por isso... eu preferia até fazermos a reflexão aqui na aula do que fazer depois em casa. Mas.. pronto... é muito mais completa uma reflexão aqui na aula, ao fim perder sempre dez minutos para fazermos aqui os cadernos do que até em casa, porque em casa perde-se de certeza tudo... pronto... há aquelas pessoas que são aplicadas e vão para casa e vão mesmo fazer, ou fazem no dia a seguir, mas também tem sempre, vai sempre ter aquelas pessoas que nunca vão fazer nessa noite em casa, e vão fazer um dia ou dois antes de precisarem de entregar o trabalho... o caderno. Por isso.

**E- Como é que caracterizas a relação que eu estabeleço contigo?**

e- É uma boa relação. Apesar de continuar a privar as pessoas de animação de não poderem ir para o teatro, é uma boa relação.

E- [risos].

e-Hei de continuar a chamar-lhe à cara, para o ano há de ver, só por causa de mim, de eu ser tão chata sobre isso, para o ano há de pôr um... letreiro assim enorme, quando eu chegar à escola no segundo ano: ‘Bem vindos animação’, já podem entrar no *Teatro da Academia*. E pronto. É fica tudo contente.

**E- Ok. Só duas últimas perguntas. No decorrer das atividades, dos exercícios, as propostas que os alunos lançam sobre o que pode ser feito a seguir é... são aceites?**

e- Depende. Se for por exemplo andar aqui de bicicleta eu acho que não era muito aceite, não é. Mas se for alguma coisa que seja, que veja que seja útil e que por acaso até ache que seja engraçado e que vai a ajudar a trabalhar várias pessoas nisso, que sim, que aceita essa propostas. Por exemplo, fazemos muita coisa, alguns exercícios que fazemos consigo [interrupção].

**E- Ok. Última questão. Eu penso que já abordaste isso mas queria reforçar só mais este pormenor. Como qualificas a presença, aqui, do professor?**

e- É uma presença completamente presente. Está sempre com as antenas ligadas. Sempre atento ao que é que estamos a fazer para ver se apanha tudo. Pronto, acho que é mais ou menos isso.

**E- Queres acrescentar mais alguma coisa?**

e- Não sei o que é hei de acrescentar. Acho que já falei muito, até.