

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

“AULAS INVADIDAS” – Uma estratégia operativa de intervenção pedagógica na área da expressão dramática.

CATARINA VARGAS

MESTRADO EM ARTE E EDUCAÇÃO

2018

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

“AULAS INVADIDAS” – Uma estratégia operativa de intervenção pedagógica na área da expressão dramática.

CATARINA VARGAS

MESTRADO EM ARTE E EDUCAÇÃO

Dissertação Orientada Pelo Professor Doutor Carlos Castilho Pais

2018

RESUMO

Nesta dissertação apresenta-se o trabalho para a obtenção do grau de Mestre, pela Universidade Aberta, no ramo de Arte e Educação.

Este trabalho consiste na criação e implementação de uma Aula-Invadida. Uma aula invadida é um conceito por mim criado em que uma série de atores/performers invadem a sala (sempre com o conhecimento do professor) e desenvolvem um determinado assunto/conteúdo que está a ser mais difícil de compreender por aquela turma (indicado pelo professor).

A problemática deste estudo centra-se na utilização da Expressão Dramática como veículo de transmissão de conhecimentos, mais concretamente, com a realização de um teatro sobre determinado conceito, em sala de aula.

Após a fundamentação teórica, é explanada a criação e implementação de uma Aula-Invadida sobre um determinado assunto (Graus dos Adjetivos), numa turma do 4.º ano do 1.º ciclo. Através de entrevistas e questionários, avalia-se como esta aula invadida funcionou e se atingiu os seus objetivos.

A análise dos dados permitiu verificar como a expressão dramática funciona enquanto instrumento de ensino. O uso da expressão dramática pelo professor titular pode ajudá-lo no processo ensino-aprendizagem, nomeadamente no ensino de conteúdos em que os alunos têm mais dificuldades.

PALAVRAS-CHAVE: Expressão Dramática; Aula Invadida; Trabalho Colaborativo; Metodologia de Ensino-Aprendizagem

ABSTRACT

This dissertation presents the work to obtain the degree of Master, by the Universidade Aberta, in the branch of Art and Education.

This work consists of the creation and implementation of an invaded-class. An invaded-class is a concept created by me in which a series of actors / performers invade the class (always with the knowledge of the teacher) and develop a certain subject / content that is more difficult to understand by that class (indicated by the Teacher).

The problematic of this study focuses on the use of Dramatic Expression as a vehicle for transmitting knowledge, more concretely, with the realization of a theatre about a certain concept, in the classroom

After the theoretical foundation, it is presented the creation and implementation of a Invaded-Class on a certain subject (Grades of Adjectives) in a claa of the 4th year of the 1st cycle. Through interviews and questionnaires, it is evaluated how this invaded-class worked and if it reached its objectives.

The analyse of the data allowed me to verify how dramatic expression works as a teaching tool. The use of dramatic expression by the titular teacher can help him in the teaching-learning process, namely in teaching content in which students have more difficulties.

KEY WORDS: Dramatic Expression; Invaded-Class; Collaborative Work; Teaching-Learning Methodology

Aos meus pais,
por me terem deixado abraçar o meu sonho pela arte...
e a Deus,
que por seus meios e caminhos,
fez com que pudesse aglomerar duas das coisas que mais gosto
– Arte e Educação.

AGRADECIMENTOS

À Direção do Externato João XXIII, nas pessoas Dra. Teresa Marques e Dr. João Marques, por me terem deixado aplicar esta “loucura” no seu Externato, nunca desconfiando do seu resultado.

À professora Sónia Lopes, professora titular do 4.º ano B, turma em que realizei esta intervenção, mas nunca tendo questionado a aplicação da Aula-Invadida e sempre colaborando com a maior generosidade.

Ao professor Ricardo Patrão que participou em todo o processo da Aula-Invadida.

Aos atores convidados, Diogo Bach e Rosário Faria, por terem despendido do seu tempo para criar uma aula invadida a partir do zero, participando nela com toda a sua criatividade.

Aos alunos da turma do 4.º ano B, por terem participado nesta experiência e terem respondido a todas as solicitações que lhes foram pedidas.

Ao professor Carlos Castilho Pais, por me ter ajudado sempre, e ter uma paciência incrível para os meus horários e prazos.

Ao professor Amílcar Martins, por me ter obrigado a ir a Vagos, não deixando cair este mestrado e não me deixando cair a mim... pelos seus narizes vermelhos que conseguem esconder lágrimas e tristezas muito difíceis.

À Professora Maria Augusta Seabra Diniz, pelo seu apoio e conversas inspiradoras.

Aos meus colegas de mestrado, que numa das piores alturas da minha vida, sem o saberem, me fizeram abstrair da vida real e viver uma semana intensa de experiências em Vagos.

À minha irmã pela paciência e pela compreensão com que me ouviu e pelas interrogações que me provocou.

ÍNDICE

RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
DEDICATÓRIA	iv
AGRADECIMENTOS	v
ÍNDICE	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
ÍNDICE DE TABELAS	viii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	ix
ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS	ix
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	x
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - RECONHECIMENTO DO TERRITÓRIO! FUNDAMENTAÇÃO DO PROJETO DE CARÁCTER ARTÍSTICO/PEDAGÓGICO	5
1.1. ARTE E EDUCAÇÃO - A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E A SUA IMPORTÂNCIA	6
1.2. A EXPRESSÃO DRAMÁTICA NA ESCOLA	9
1.3. PEDAGOGIA E ÂMBITOS DA PEDAGOGIA DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA	10
1.4. TEATRO E EDUCAÇÃO	13
1.5. PROJECTOS NA ÁREA DA ARTE E EDUCAÇÃO	17
1.5.1 PROJETO 10X10	17
1.5.2. FÁBRICA DA CRIATIVIDADE DE ÓBIDOS	20
CAPÍTULO II - APRESENTAÇÃO DE ARMAS! OPÇÕES METODOLÓGICAS	23
2.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA	24
2.2 QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO	26
2.3. OBJETIVOS A ATINGIR COM ESTE PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	27
2.4. MODELO DE RELAÇÃO PEDAGÓGICA DE RENALD LEGENDRE	27
2.4.1. POLOS DE RELAÇÃO PEDAGÓGICA	28

2.4.2. RELAÇÕES BIUNÍVOCAS ENTRE OS POLOS DE RELAÇÃO PEDAGÓGICA	29
2.4.3. APLICAÇÃO DO MODELO DE RELAÇÃO PEDAGÓGICA DE RENALD LEGENDRE À ESTRATÉGIA OPERATIVA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA ÁREA DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA - “AULAS INVADIDAS”	30
CAPÍTULO III - A INVASÃO! CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA AULA- INVADIDA	37
3. AULA-INVADIDA: CRIAÇÃO	38
3.2. AMOSTRA	40
3.2.1. O GRUPO DE CRIANÇAS	40
3.2.2. A PROFESSORA	41
3.2.3. A ESCOLA	42
3.3. DESCRIÇÃO DA CRIAÇÃO DA AULA-INVADIDA	45
3.4. AULA-INVADIDA: IMPLEMENTAÇÃO	56
CAPÍTULO IV - CONQUISTA DO TERRITÓRIO! RETROAÇÃO E AVALIAÇÃO	59
4.1. RECOLHA E APRESENTAÇÃO DE DADOS	60
4.1.1. OBSERVAÇÃO DIRETA	60
4.1.1.1. TURMA 4.º ANO B EM SALA DE AULA	60
4.1.1.2. TURMA 4.º ANO B NAS AULAS DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA	61
4.1.1.3. TURMA 4.º ANO B DURANTE A AULA-INVADIDA	61
4.1.1.4 PROFESSORA DURANTE A AULA-INVADIDA	62
4.2. ENTREVISTA À PROFESSORA TITULAR APÓS A AULA-INVADIDA	63
4.3. TRATAMENTO DE DADOS	64
4.3.1. QUESTIONÁRIO	64
4.4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	71
4.5. RETROAÇÃO, REFLEXÃO E AVALIAÇÃO	71
CAPÍTULO V - TRATADO DE PAZ! DISCUSSÃO DE DADOS E CONCLUSÃO	77

5.1. CONCLUSÃO	78
5.2. LIMITES DO ESTUDO	79
5.3. REFLEXÃO PARA FUTUROS TRABALHOS	79
BIBLIOGRAFIA	83
ANEXOS	91
ANEXO I – TEXTO DA AULA INVADIDA	92
ANEXO II – ADEREÇOS CONSTRUÍDOS	97
ANEXO III– QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS APÓS A AULA INVADIDA	101
APÊNDICES	xi
APÊNDICE I - ENTREVISTADA: LOPES, SÓNIA (2017) PROFESSORA TITULAR DO 4.º ANO B DO EXTERNATO JOÃO XXIII. EXTERNATO JOÃO XXII, LISBOA: 5 DE JUNHO DE 2017	xii
APÊNDICE II - ENTREVISTADA: LOPES, SÓNIA (2017) PROFESSORA TITULAR DO 4.º ANO B DO EXTERNATO JOÃO XXIII. EXTERNATO JOÃO XXII, LISBOA: 21 DE JUNHO DE 2017	xvi
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
FIGURA 2.1 - MODELO DE RELAÇÃO PEDAGÓGICA (RP) DE RENALD LEGENDRE, 2005, ADAPTADO CF. AMÍLCAR MARTINS, 2002, 2009	28
FIGURA 2.2 - APLICAÇÃO DO MODELO DE RELAÇÃO PEDAGÓGICA DE RENALD LEGENDRE AO PROJETO DA AULA-INVADIDA	30
ÍNDICE DE TABELAS	viii
TABELA 4.1 - QUE TEMA FOI ABORDADO NA AULA-INVADIDA DE DIA 12 DE JUNHO, SEGUNDA-FEIRA?	65
TABELA 4.2 - DURANTE TODA A AULA-INVADIDA MANTIVESTE-TE ATENTO?	65
TABELA 4.3 - JÁ TINHAS ABORDADO ESTE TEMA EM AULA?	67

TABELA 4.4 - TINHAS ALGUMA DÚVIDA SOBRE O TEMA ABORDADO?	67
TABELA 4.5 - TINHAS ALGUMA DÚVIDA SOBRE O TEMA ABORDADO? SE SIM, QUAL?	68
TABELA 4.6 - A AULA-INVADIDA CONTRIBUIU PARA: - COLMATAR ESSAS DÚVIDAS?	68
TABELA 4.7 - A AULA-INVADIDA CONTRIBUIU PARA: - CONSOLIDAR ESSA MATÉRIA?	69
TABELA 4.8 - IDADE DOS ALUNOS DA TURMA	71
TABELA 4.9 - SEXO DOS ALUNOS DA TURMA	71
ÍNDICE DE GRÁFICOS	ix
GRÁFICO 4.1 - QUE TEMA FOI ABORDADO NA AULA-INVADIDA DE DIA 12 DE JUNHO, SEGUNDA-FEIRA?	65
GRÁFICO 4.2 - DURANTE TODA A AULA-INVADIDA MANTIVESTE-TE ATENTO?	65
GRÁFICO 4.3 - JÁ TINHAS ABORDADO ESTE TEMA EM AULA?	67
GRÁFICO 4.4 - TINHAS ALGUMA DÚVIDA SOBRE O TEMA ABORDADO?	67
GRÁFICO 4.5 - TINHAS ALGUMA DÚVIDA SOBRE O TEMA ABORDADO? SE SIM, QUAL?	68
GRÁFICO 4.6 - A AULA-INVADIDA CONTRIBUIU PARA: - COLMATAR ESSAS DÚVIDAS?	68
GRÁFICO 4.7 - A AULA-INVADIDA CONTRIBUIU PARA: - CONSOLIDAR ESSA MATÉRIA?	69
GRÁFICO 4.8 -IDADE DOS ALUNOS DA TURMA	71
GRÁFICO 4.9 -SEXO DOS ALUNOS DA TURMA	71
ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS	ix
FOTOGRAFIAS 3.1 E 3.2 - PROFESSOR RICARDO EXPLICAVA A MATÉRIA COMO FAZ COM OS SEUS ALUNOS.	45
FOTOGRAFIA 3.3 - AQUECIMENTO DE VOZ	47
FOTOGRAFIA 3.4 - VISTA GERAL DA SALA POLIVALENTE E MATERIAIS	48

DISPONÍVEIS

FOTOGRAFIAS 3.5 A 3.8 - EXPERIÊNCIA DO DIOGO DE ENTRADA NA SALA	48
FOTOGRAFIAS 3.9 A 3.12- EXPERIÊNCIA DA ROSÁRIO DE ENTRADA NA SALA	49
FOTOGRAFIAS 3.13 A 3.18 - EXPERIÊNCIA DO RICARDO DE ENTRADA NA SALA	50
FOTOGRAFIAS 3.19 A 3.26 - EXPERIÊNCIA DA CATARINA DE ENTRADA NA SALA	51
FOTOGRAFIA 3.27 - ENSAIOS DE LEITURA	55
FOTOGRAFIAS 3.28 A 3.30 - ENSAIOS FINAIS	55
FOTOGRAFIAS 3.31 A 3.34 - IMPLEMENTAÇÃO DA AULA-INVADIDA	56
FOTOGRAFIA 3.35 - DIOGO TENTA ABRIR A PORTA DO ARMÁRIO PARA SE ESCONDER E ESTÁ TRANCADA	57

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

CEB – Competências Essenciais do Ensino Básico

CNEB - Currículo Nacional do Ensino Básico

INTRODUÇÃO

Aula invadida é uma aula que é tomada por uma "trupe" de performers e que tem como objetivo transmitir um conteúdo escolhido do programam curricular e apresentá-lo aos alunos de uma forma mais lúdica e apelativa.

Tendo sido primeiramente professora de Ciências da Natureza e Matemática e depois tirado outra licenciatura em Teatro, exerço agora a docência de Expressão Dramática numa escola que oferece esta disciplina até ao 6.º ano. Questiono-me desde sempre como é que as diferentes disciplinas podem colaborar entre si, numa lógica inter e transdisciplinar. Desta forma, veio a criar-se em mim este conceito de aula- invadida.

Desde há muito conhecia o impacto das aulas de expressão dramática/teatro junto dos alunos, quer como aluna, quer como professora. Mesmo nas minhas aulas de Ciências da Natureza, via-me constantemente a usar recursos daquela área para dinamizar as minhas aulas, nomeadamente a representação de personagens ou até a realização de pequenos teatros para resolver determinados problemas na disciplina de Matemática. Por outro lado, o acolhimento dos alunos para com a expressão dramática/teatro sempre me fez refletir sobre como poderia utilizá-la mais eficientemente como instrumento de ensino-aprendizagem, e não apenas como mero entretenimento ou modo de tornar as aulas mais divertidas.

Problemática

Desta forma, inquiri a professora do grupo-turma que escolhi para amostra (uma turma do 4.º ano B, do Externato João XXIII), sobre as principais dificuldades dos alunos na disciplina de Português no sentido de desenvolver/criar teatro/performance em que uma "espécie" de companhia invade a sala de aula e aborda aqueles conteúdos de forma teatral. Depois, confirmar-se-ia se as dificuldades apresentadas tinham sido resolvidas ou não.

Assim, creio que é essencial compreender, na prática, de que forma é que uma área como a Expressão Dramática pode contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos de outras áreas do saber como o Português, a Matemática e/ou o Estudo do Meio.

Questões Orientadoras

Foram as seguintes as questões orientadoras:

- Como é que a prática da expressão dramática pode funcionar como instrumento de ensino?
- Como é que a implementação de uma Aula-Invadida sobre um conteúdo já estudado pelos alunos, pode contribuir para a consolidação dessa matéria ou para esclarecimento de dúvidas?
- Ou seja, descobrir como é que a prática da expressão dramática pode funcionar como instrumento de ensino e não apenas como entretenimento?

Objetivos da Pesquisa

Os objetivos que pretendi atingir com este projeto de investigação foram:

- Produção de uma Aula-Invadida que podia ser implementada na disciplina de Português, sobre os Graus dos Adjetivos, como instrumento de ensino-aprendizagem;
- Avaliação da possibilidade da Aula-Invadida poder ser utilizada como ferramenta de ensino-aprendizagem para a superação de algumas dificuldades dos alunos, nomeadamente no ensino de conteúdos/matérias em que eles apresentam maior dificuldade.

Estrutura da Pesquisa

Brincando com a terminologia criada de Aula-Invadida, dividi esta dissertação em cinco capítulos:

- Capítulo I - Reconhecimento do território! Fundamentação do projeto de Carácter artístico/pedagógico

Neste capítulo apresento a fundamentação teórica que me orientou neste trabalho. Falo de alguns dos conceitos essenciais necessários, bem como da contribuição de reflexões de diversos autores para a construção do projeto idealizado. Posteriormente, refiro algumas experiências semelhantes à que proponho e que já foram implementadas, salientando em que pontos é que estas se aproximam ou distanciam das ‘Aulas-Invadidas’.

- Capítulo II - Apresentação de armas! Opções metodológicas

O capítulo segundo diz respeito às opções metodológicas tomadas. Esta pesquisa tem como base o Modelo de Relação Pedagógica de Renal Legendre (1993) apresentado pelo Professor Amílcar Martins em ‘Didáctica das Expressões’ (2002). Além de considerações teóricas, faço a adaptação deste Modelo para a minha proposta.

Posteriormente, indico também quais foram os instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como outras características desta investigação-ação.

- Capítulo III - A invasão! Criação e Implementação da Aula-Invadida

No capítulo terceiro apresento o desenvolvimento da Aula-Invadida e a sua posterior implementação. Início com a motivação que me levou à criação desta Aula, como se procedeu e como terminou e concluo ao contar como foi a sua implementação em sala de aula.

- Capítulo IV - Conquista do Território! Retroação e Avaliação

No penúltimo capítulo faço a interpretação de dados para poder fazer uma retroação e avaliação convenientes. Apresento os resultados que foram obtidos através da observação direta, quer através de inquéritos por entrevista, quer por inquéritos por questionário e finalmente redijo as conclusões a que cheguei de acordo com estes.

- Capítulo V - Tratado de paz! Conclusão

No último capítulo refiro-me às conclusões finais deste estudo, fazendo um balanço geral do que foi feito e de como contribuiu para o estudo dos alunos, para a prática pedagógica da professora desses alunos e, por fim, como contribui para a minha própria experiência enquanto professora e artista.

Apresento também os limites do estudo e lanço outros desafios para a continuação deste projeto.

CAPÍTULO I

RECONHECIMENTO DO TERRITÓRIO!

FUNDAMENTAÇÃO DO PROJETO DE CARÁCTER ARTÍSTICO/PEDAGÓGICO

Neste capítulo procuro fazer a fundamentação teórica desta investigação. Em primeiro lugar, apresento alguns conceitos essenciais e basilares do projeto – Arte e Educação, Pedagogia e Metodologias de Ensino-Aprendizagem, nomeadamente nas Artes e mais concretamente na Expressão Dramática. Posteriormente, refiro algumas experiências que já se realizaram e que se podem assemelhar com a proposta aqui defendida das Aulas-Invadidas, nomeadamente o projeto 10x10, da Fundação Calouste Gulbenkian e a Fábrica da Criatividade de Óbidos.

1.1. ARTE E EDUCAÇÃO - A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E A SUA IMPORTÂNCIA

Nesta fundamentação teórica procurei, antes do mais, conhecer a importância que o ensino da arte pode ter na formação do indivíduo. Interessa-me compreender e explicar como é que este ensino pode modificar/transformar o aluno e pode ser criador de um indivíduo mais completo e disponível para o novo.

A imaginação, a criatividade e a inovação estão presentes em todos os seres humanos e podem ser alimentadas e aplicadas. Existe uma forte relação entre estes três processos. A imaginação é a característica distintiva da inteligência humana, a criatividade é a aplicação da imaginação e a inovação fecha o processo fazendo uso do juízo crítico na aplicação de uma ideia.

(Robinson em Roteiro para a Educação Artística 2006: 10)

Para Bronowski (1983), não é comum pensar as artes como forma de expressão ou transmissão do pensamento humano. Porém, para o autor, as artes são um valioso meio de comunicação de conhecimento, dado que extraímos delas uma compreensão da experiência humana, logo, dos valores humanos. A arte transforma-se num dos meios essenciais do conhecimento humano. Apesar deste autor comparar o modo de conhecimento das Ciências com o das Artes, ele refere que o tipo de conhecimento nas artes não é explicativo como o das Ciências.

Embora a arte e a ciência partilhem os seus modos de conhecimento, um valor profético e um valor prático, o modo de conhecimento da ciência é diferente porque é explicativo. Há um fio que percorre continuamente todas as culturas humanas que conhecemos e que é feito de dois cordões. Esse fio é o da ciência e da arte. Não conhecemos nenhuma cultura - por mais primitiva que seja em relação aos nossos padrões - que não pratique, de certa maneira, esse tipo de explicação a que

chamei ciência e, que de certo modo, não pratique aquilo de que falaremos, arte, (...).

(BRONOWSKI, 1983)

Todos os humanos têm um potencial criativo. A arte propicia uma envolvente e uma prática incomparáveis. Os alunos que participam ativamente em experiências criativas são necessariamente mais criativos. Por outro lado, a educação pela arte e através dela estimula o desenvolvimento cognitivo e pode transformar o que os alunos aprendem e a forma como aprendem de modo mais pertinente, tendo em conta as sociedades modernas em que vivemos.

As sociedades do século XXI necessitam de um cada vez maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas necessidades. A Educação Artística permite dotar os educandos destas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar activamente nos vários aspectos da existência humana.

(Roteiro para a Educação Artística, 2006: 7)

Na Conferência Mundial sobre Educação Artística, que teve lugar em Lisboa, em março, no ano de 2006, o Professor António Damásio alerta para a separação cada vez maior entre o desenvolvimento cognitivo e o emocional, tendo o primeiro cada vez mais ênfase no sistema de ensino, em detrimento do segundo. Para o conferencista, este desequilíbrio contribui para o declínio do comportamento moral da sociedade moderna. O desenvolvimento emocional é parte integrante no processo de decisão e funciona como um vetor de ações e ideias e pode consolidar a reflexão e o discernimento. Se esta parte estiver excluída do comportamento humano, qualquer ideia, ação ou decisão terá apenas bases racionais. Para o Professor, um comportamento moral saudável exige a participação emocional. Damásio sugere que Educação Artística é fundamental na procura deste equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, o que contribui ainda para a construção de uma cultura de paz.

Vivendo numa sociedade que cada vez mais exige trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, os sistemas educativos precisam de evoluir de acordo com estas necessidades. Assim, a Educação Artística poderá dotar os alunos destas capacidades,

permitindo-lhes exprimir-se, avaliar criticamente o mundo e participar fortemente nos vários aspetos da existência humana.

Já em 1998, no Parecer n. 93/98 do Conselho Nacional de Educação se chegava a importantes conclusões sobre o ensino artístico:

- é estruturante, pois leva os educandos à sua própria expressão, elencando a relação interior/exterior que define o ser humano;
- situa os educandos diante da Arte como realização indispensável à vida, cultura, e equilíbrio humano;
- permite ao aluno a expressão do seu conhecimento, bem como o desenvolvimento da sua criatividade;
- tem vantagens para a ação educação e para o processo de aproximação e resposta às aprendizagens;
- quando desenvolve atividades estéticas e criativas, potencia o desenvolvimento cognitivo transversal que é indispensável à interiorização do conhecimento e benéfico para o equilíbrio de todas as dimensões e aptidões de um ser humano.

Num dos últimos documentos oficiais orientadores do currículo, as ‘Competências Essenciais do Ensino Básico’, relativamente à Educação Artística é referido que:

As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive.

A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento. As artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.

(2001: 149)

Já entre maio de 2006 e janeiro de 2007, no Debate Nacional sobre Educação, da responsabilidade do Conselho Nacional de Educação, que foi apresentado pela Assembleia da República e pelo o Governo, também se verifica a importância das artes e da cultura nos currículos para o desenvolvimento do indivíduo.

O relatório final deste debate reafirma que a educação artística é uma das competências básicas necessárias que todos os jovens deveriam alcançar; é importantíssima no desenvolvimento de competências de cidadania e indispensável no currículo escolar até aos onze anos de idade.

1.2. A EXPRESSÃO DRAMÁTICA NA ESCOLA

Muitas vezes a utilização do termo expressão dramática não é feita da melhor forma, sendo usada indiscriminadamente por pessoas do teatro e da educação sem refletirem sobre um possível significado de cada um destes contextos.

A palavra expressão relaciona-se como o ato de exprimir, o modo de exprimir uma frase, palavras, sentimentos, manifestados por gestos ou pelo jogo da fisionomia, como diz Sousa "estando estreitamente ligada à manifestação das emoções (expressão de dor, da alegria). Uma saída, purga, catarse, das pulsões, instintos, emoções e sentimentos de uma pessoa, no sentido de fazer aliviar as sobrecargas destas formas de energia psíquica." (2003: 15)

Já a palavra drama, do grego atos, ação, tragédia, pode tomar o significado de 'acontecimento comovente' ou 'cena pungente'. Relacionando a palavra drama com a literatura, poderemos designar um estilo de escrita para teatro que se situa entre a comédia e a tragédia.

Para alguns autores ingleses, drama pode significar movimento, ação de vida, ou até comportamento humano.

Voltando ao documento orientador das práticas artísticas no ensino básico, as ‘Competências Essenciais’, editadas em 2001, constata-se que a expressão dramática e o teatro surgem como uma das áreas da educação artística, lecionadas de forma integrada no 1.º ciclo.

A educação artística é essencial para o crescimento intelectual, social, físico e emocional das crianças e jovens. Sendo a actividade dramática fortemente globalizadora, contemplando as dimensões plástica, sonora, da palavra e do movimento em acção, torna-se uma área privilegiada na educação artística. (...) As actividades dramáticas proporcionam oportunidades para alargar a experiência de vida dos alunos e enriquecer as suas capacidades de decisão e escolha. Regendo-se por metodologias essencialmente cooperativas, que promovem a colaboração e a interdependência no seio do grupo, são susceptíveis de gerar a reflexão sobre valores e atitudes.

(2001: 177).

Tal como foi referido anteriormente, também nesta área artística, se procura promover no aluno hábitos e hipóteses de questionar a realidade, partindo de improvisações, através do uso da linguagem corporal e vocal, com a utilização de meios técnicos (luz, som e imagem), construção de cenários e adereços, desenvolvendo a espontaneidade e a criatividade em atividades de grupo ou individuais.

1.3. PEDAGOGIA E ÂMBITOS DA PEDAGOGIA DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA

Pedagogia significa a condução da criança através dos melhores meios para atingir os objetivos que cada disciplina propõe.

Devido à sua especificidade enquanto disciplina, a Expressão Dramática encerra alguns princípios teóricos em que se pode basear a prática pedagógica.

Barret (1989) indica, entre treze conceitos que definem a Expressão Dramática, o lúdico, o processo e a polissemia como bases para a prática dramática. O lúdico é definido como forma de prazer, o aprender através do jogo e da descoberta do novo, sem que o sujeito tenha outras preocupações além das que vêm do que está a jogar. O processo que se refere ao jogo atrás referido – a pedagogia do processo acompanha e desenvolve o que

acontece e nasce na altura da ação. Finalmente a polissemia permite a variedade de sentidos que uma só atividade pode ter. Este significado está relacionado diretamente com o trabalho neutro do professor, que procura e aceita diversas formas de expressão.

Para além destas indicações, Barret (1989), Maréchal (1993, por Beauchamp, H. & Chaîne, F.) apresentam a pedagogia do coletivo, a pedagogia do indireto e a pedagogia do não diretivo.

A pedagogia do coletivo define a Expressão Dramática como sendo sempre do coletivo, seja o trabalho realizado em grupos de dois, três ou mais elementos, todos realizam o mesmo e no mesmo tempo. Apesar de coletiva, esta pedagogia pressupõe a expressão individual de cada um e não procura a competição, comparação ou julgamento. Como Barret (1989) refere, o professor será neutro, olhando o grupo como personalidade em ação, sem os hierarquizar ou diferenciar os melhores dos piores. Maréchal vem acrescentar que esta pedagogia provoca a aprendizagem por parte de cada um dentro do seu grupo, procurando-se um equilíbrio entre o individual e o coletivo. O autor não quer que a procura do individual seja ofuscada pelo grupo, nem tão pouco que o indivíduo seja protagonista exacerbado no grupo a que pertence.

No que diz respeito à pedagogia do indireto, esta refere-se ao que é encontrado para se chegar ao objetivo traçado. Tal como Barret (1989) indica, é um caminho que não conduz necessariamente para onde queremos ir, é um pretexto sem intenção visível. Ou seja, é um caminho que é primeiramente idealizado pelo professor, sustentado na perceção do grupo, na observação que faz deste, nos objetivos e também da situação pedagógica. Não é uma pedagogia direta por a proposta do professor não ter regras rígidas; as propostas de atividades não têm necessariamente objetivos identificados. Assim, é possível deixar em aberto caminhos que os sujeitos possam querer seguir, e não caminhos que o professor queira que o sujeito siga. Esta pedagogia tem a mais valia de provocar a iniciativa do sujeito e levá-lo a dar o primeiro passo na expressão. Novamente espera-se uma atitude de neutralidade do professor para permitir (Barret, 1989) que as diferenças, os opostos se encontrem, se expressem e se reúnam. Maréchal (1993) vai mais longe ao sugerir a expressão de quem parece voltar as costas ao objetivo, como se

a causa fosse desinteressada, no apontar sem olhar, pois o alvo não tem importância. A pedagogia do indireto promove a autonomia no sujeito para que, de forma indireta, pela sua ação e entrega, numa implicação livre e voluntária, possa encontrar novas reformulações do seu ver e sentir.

A Pedagogia não diretiva traz o professor como parceiro. Maréchal (1993) chega a apelidá-lo de ‘*accompagnateur*’, dando não só resposta a situações pedagógicas como a exigências não previstas do grupo e do indivíduo. Esta pedagogia vem dar relevo à relação entre o professor e o aluno, a uma relação mais humana e pessoal. Tal como nas anteriores, esta pedagogia procura a conquista da autonomia e da entrega ao jogo por parte do sujeito. Não se sentindo só, estando acompanhado, o sujeito pode ir além do que é sugerido. Em vez de instruções técnicas, o professor está presente no que o sujeito quer fazer com conselhos informados.

Tanto as primeiras noções como estes princípios pedagógicos permitem uma abordagem do que se pode realizar na prática da Expressão Dramática, indicando ao professor dimensões que o podem acompanhar na orientação da disciplina.

Como já foi referido, a Expressão Dramática merece um lugar de importância no currículo da educação básica devido à promoção da educação global da criança, nomeadamente no domínio cognitivo e afetivo, para além de ser um ótimo meio de socialização. Por ser também uma atividade que vai sendo desenvolvida com a aquisição de novas aprendizagens, tem um enorme potencial e deve estar presente em todos os níveis de educação.

Por natureza as crianças são ativas, capazes de muitas aprendizagens, tanto em contextos educativos como fora destes. Dewey (1916) defendia que a criança não é um simples corpo onde colocamos conteúdos. Se olharmos com atenção os lugares em que uma criança aprende fora da escola, a sua vivência, podemos encontrar elementos importantes para organização dos currículos escolares.

1.4. TEATRO E EDUCAÇÃO

Como já foi referido, a arte pode tornar-se um importante instrumento para estabelecer uma relação interessante entre o aluno e o meio escolar.

Desde a Antiguidade que arte e educação são apontadas como parceiras. Platão, na sua obra *República*, apresenta um sistema educacional em que apresenta a arte como o que educa e orienta os jovens para a formação de uma sociedade culta, livre da depravação moral:

Arte, dizia Platão, é aquela que educa e orienta os jovens para a formação de uma sociedade sábia, livres da depravação moral. É necessário que a educação comece desde a infância, precedida de grandes cuidados, para que se prolongue durante a vida. Se o juiz julga a alma humana, aquilata seus defeitos e seus crimes, a condição primordial é ser íntegro, para que tenha a capacidade de sentenciar os delitos alheios, então não pode ser contaminado pelos maus hábitos na juventude.

(MALVEIRA, 2010: 25)

Depois da II Grande Guerra, Herbert Read volta ao conceito da educação pela arte tentando aproximar a educação das pessoas com os ideais da paz, contribuindo para a reconstrução da humanidade. Para Read (2001) a arte podia ser uma forma de potenciar a educação como promotora do desenvolvimento do que é individual em cada pessoa, para o harmonizar com o grupo social a que pertence. Read, sendo um dos principais impulsionadores do “Movimento da Educação através da Arte”, indica que esta deve fazer parte da educação de modo permanente, pois, tal como a educação, deveria ter como objetivo a preservação do indivíduo como ser total e das suas competências mentais para que, em adulto, mantivesse a “unidade da consciência que é a única fonte de harmonia social e de felicidade individual” (2001: 90).

Já Desgrandes (2006) refere que diversos estudos mostram que as crianças habituadas a ir a salas de espetáculos e a ouvir histórias têm mais facilidade em construir um discurso narrativo e em organizar e comunicar acontecimentos da sua própria vida.

Ao levar uma criança ao teatro proporcionamos-lhe o contacto direto com a experiência artística, com todos os elementos que compõem o teatro. Ao mesmo tempo esta constrói

os seus valores estéticos, alarga o seu conhecimento sobre Teatro e as suas referências. Dizia Beauchamp "(...) Permitir às crianças viver a experiência do espetáculo é propor-lhes o desafio das descobertas apaixonantes. No Teatro tudo os fascina: o movimento, as cores, as sonoridades, as atmosferas, os ritmos, as imagens" (1997: 38).

A ida ao teatro, muitas vezes, liga diversão e aprendizagem, não uma aprendizagem necessariamente ou demasiado didática, mas sim uma aprendizagem ao nível da arte, mais particularmente ao nível do teatro. Como refere Desgranges (2006), o teatro não necessita de ser didático para que tenha valor educativo, o seu valor pedagógico já existe no carácter artístico que lhe é intrínseco. Cada espetador de uma obra constrói uma espécie de diálogo com o autor, apreendendo os símbolos desta de maneira individual, consoante as suas vivências, percursos, pontos de vista, o que irá tornar aquela obra uma fonte infindável de aquisições.

Relativamente ao teatro e a Educação importa também referir o que Deldime (1976) indica nomeadamente sobre as condições de realização dos espetáculos. Segundo este autor, o número de espetadores deve ser reduzido, devem privilegiar-se as cenas em que o público se coloca à volta do palco para que o afastamento da cena não influencie a relação de empatia das crianças com as personagens.

No que diz respeito ao Teatro e Expressão Dramática na escola, a presença e sua evolução nos curricula tem vindo a sofrer altos e baixos. Se antes da Revolução de Abril era quase inexistente, pois a aprendizagem das Artes e da Estética poderia ser uma ameaça ao regime. Após aquela revolução a situação começou a alterar-se, nomeadamente em 1986, com a Lei de Bases do sistema Educativo. Esta reconhece que a Educação Artística tem vindo a ser insuficiente o que é incompatível com a situação que vigora nos outros países da Europa. É também neste decreto-lei que a Educação Artística aparece como indispensável à educação em geral.

No entanto, o que é reproduzido em documentos essenciais nem sempre é o preconizado na prática pedagógica, e com ênfase em disciplinas como o Português e a Matemática. Muitas vezes, na grande maioria das escolas, as expressões artísticas são deixadas de

lado. A Expressão Musical é tida como um entretenimento, para aprendizagem de alguns conceitos; a Expressão Plástica é principalmente utilizada para a realização de prendas para o Dia da Mãe e do Pai e reduzida a pintura de desenhos nas capas das Fichas de Avaliação; e a Expressão Dramática, quando existe, é para momentos de apresentação aos Encarregados de Educação, comemorações de efemérides e festas de Natal ou final de ano. Porém, com o aparecimento das Provas de Aferição ao nível das Expressões Artísticas no 1.º ciclo do Ensino Básico, desde o ano letivo de 2016/2017, em que os professores quase foram obrigados a valorizá-las tanto como as outras áreas disciplinares. Apesar dos resultados obtidos não serem vitais para a avaliação dos alunos, pretendem dar algumas direções para Encarregados de Educação, Professores e Escolas, no sentido da prática pedagógica efetiva destas áreas. Parece-me que esta estratégia do Ministério da Educação, ao criar estas novas provas de aferição, quase pretende obrigar os professores a valorizar estas expressões como as restantes áreas curriculares. Mesmo a Expressão Físico-Motora, tem vindo a ser mais valorizada devido à recente valorização da prática de exercício físico para a saúde, bem como, o seu contributo para as restantes disciplinas e para a formação do ser humano.

Sabemos então que a educação artística é valorizada e importante para o desenvolvimento dos alunos, não só por melhorarem a sua prestação escolar, como para verem a escola de outra forma, com fruição, motivando-os para aprender novas matérias e momentos agradáveis, tal como Bamford refere (2007: 1) “a arte tem uma contribuição valiosa na educação global das crianças, especialmente no que se refere ao seu desempenho académico, bem-estar, atitudes em relação à escola e as perceções da aprendizagem”. Continuamos a referir sempre a mesma importância: o contato com a Arte e Cultura leva os alunos a terem uma visão muita mais ampla do mundo:

A educação artística generalista contribui para a construção de vários tipos de literacia, e não só necessariamente a verbal, proporcionando aos alunos uma variedade de modos de perceber, pensar e comunicar. As expressões artísticas, cultivando a experiência e a manipulação intencional dos sentidos, desenvolvem a intuição, o raciocínio e a imaginação com o objectivo único de expressão e comunicação.

(MELO, 2005: 13).

Também é relevante para este projeto referir a importância que a Educação Artística tem para trazer a que é interior para a realidade concreta, tal como Rosa (2010: 12) refere “As artes promovem oportunidades de auto-expressão, trazendo o mundo interior de cada um para o mundo exterior da realidade concreta.” Esta autora vai ainda mais longe ao salientar a importância das atividades artísticas no desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança, pois leva os jovens a realizar um trabalho que é gratificante e publicamente reconhecido.

Cutillas Sánchez refere, na sua tese de doutoramento, (2005: 656): refere “el poder integrador del teatro[,] [c]omo género incorpora la expresión corporal, la danza, la educación física, el lenguaje verbal, la música, la plástica”. Além de permitir o contato com outros ensinamentos, o contato com a própria arte em si vai dar-lhes acesso a outras metodologias que podem acordar neles novas motivações para adquirir outras aprendizagens.

El camino de la dramatización lleva inevitablemente hacia un mundo imaginario que se sitúa fuera del real aunque lo representado sea real. Es fácil, por tanto, afirmar que los factores propios de la creatividad (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración) se dan tanto en el área del lenguaje oral o escrito como en el área del lenguaje musical, plástico o dinámico. Las sugerencias que la dramatización ofrece para afrontar nuevas situaciones, para mejorar las existentes, para descubrir nuevos usos, para inventar, revelan, en su continuidad, los rasgos creativos de los sujetos.

(CUTILLAS SÁNCHEZ, 2005: 432).

Importa aqui salientar parte dos argumentos que fundamentam algumas das minhas escolhas artísticas durante a criação da Aula-Invadida.

O número de espetadores deve ser reduzido. Em vez de se fazer uma peça de teatro para uma série de alunos, num determinado auditório, proponho a realização de uma peça de teatro dentro de uma sala de aula, apenas para aqueles alunos e professor.

O teatro não tem de ser didático para ter valor educativo, pois só a sua existência já tem valor pedagógico. Essa também foi a minha escolha, uma vez que, não pretendi que houvesse qualquer interação entre o aluno e o performer, mas sim que o aluno fosse apenas espetador.

A escolha de ser uma autêntica peça de teatro, ia proporcionar aos alunos a descoberta e criação de mundos novos e, ainda, trazer para o concreto aquilo que muitas vezes está no nosso subconsciente ou que é demasiado abstrato para compreender. Ao trazer para o concreto, poderemos quase “palpar” o que estamos a aprender, mesmo que sejam matérias tão imateriais como os Graus dos Adjetivos.

1.5. PROJECTOS NA ÁREA DA ARTE E EDUCAÇÃO

1.5.1 PROJETO 10X10

O Projeto 10x10 desenvolvido pela fundação Calouste Gulbenkian teve início no ano letivo de 2012/2013, estando agora na sua 5.^a edição.

Um projeto que fomenta a colaboração entre artistas e professores de diversas disciplinas do ensino secundário, com o objetivo de desenvolver estratégias de aprendizagem eficazes na captação de atenção, motivação e envolvimento dos alunos em sala de aula.

(DESCOBRIR | GULBENKIAN, 2017)

Este Projeto procura caminhos alternativos para tornar os currículos mais motivadores para o aluno, de modo a que este o relacione com o seu universo de experiências; tenta passar do modelo de transmissão dos conteúdos de tipo expositivo para um modelo em que participe na aprendizagem de modo mais ativo. Tenta também responder à questão da possibilidade de desenvolver novas abordagens ao ensino/aprendizagem.

Este projeto desenvolve-se em três momentos essenciais:

- residência artística onde os artistas e professores “desenvolvem interações e cumplicidades na reflexão, na partilha de saberes e de experiências em ambiente informal” (DESCOBRIR | GULBENKIAN, 2017);
- conceção de um projeto pedagógico singular no primeiro período do ano letivo, por um grupo de professores e artistas, que testa em sala de aula “algumas das

micropedagogias que o projeto tem vindo a desenvolver, lançadas e exploradas nas residências” (DESCOBRIR | GULBENKIAN,2017) – sendo os alunos convidados a participar no processo colaborando com as suas experiências, questões ou sugestões;

- partilha da experiência realizada por artistas, professores e alunos, através de uma “aula pública”, a toda a comunidade educativa.

O impacto deste projeto foi a criação de uma série de estratégias e atividades a que os participantes denominaram “micropedagogias”. Verificaram-se eficazes para “a criação de um sentido de grupo, para fomentar a relação professor/aluno e para despertar a motivação, o interesse e a curiosidade pelas matérias curriculares tornando a sua aprendizagem significativa.”

Desta forma, houve diferentes vantagens e novas perspetivas para cada um dos grupos participantes:

Na perspetiva dos alunos:

- Aumento da motivação e do interesse pela aprendizagem;
- Estratégias inovadoras e úteis para a compreensão da matéria
- Maior coesão e colaboração entre os diferentes elementos da turma
- Estímulo ao trabalho de grupo e à pesquisa individual

Na perspetiva dos artistas:

- Maior rigor e exigência no trabalho criativo
- Melhor entendimento do contexto escolar e do papel do professor
- Importância da relação entre as práticas artísticas e as de ensino/aprendizagem

Na perspetiva dos professores:

- Vontade de arriscar e experimentar a mudança
- Vantagem do olhar externo do artista no contexto da Escola e da sala de aula
- Relevância da escuta e partilha das diferentes perspetivas e saberes
- Cumplicidade do artista no apoio à experimentação de novas abordagens para a aprendizagem
- Potencialidades da articulação entre as práticas artísticas e as matérias curriculares
- Importância da diversificação e organização dos espaços de aula na criação da motivação dos alunos
- Mudança efetiva no comportamento dos alunos, no seu interesse e envolvimento na aprendizagem
- Diálogo construtivo entre artista e professor
- Consciencialização da função criativa e das estratégias artísticas e de como funciona.

(DESCOBRIR | GULBENKIAN, 2017)

Vale a pena explorar o conceito de micropedagogia desenvolvido neste projeto, pois é o que mais se assemelha ao conceito de Aula-Invadida que pretendi desenvolver. Segundo o Projecto 10x10 "A expressão micropedagogias refere-se a ações concretas que têm vindo a ser experimentadas pelas duplas artista-professor." Podem ser encadeadas de diversas maneiras para formar estratégias pedagógicas com o objetivo de promover a aprendizagem de qualquer assunto.

Pretende-se que as micropedagogias em emergência e em exercício no 10 x 10 estabeleçam uma relação íntima entre o sentir, o fazer e o pensar para potenciar a curiosidade dos alunos e a relevância das matérias no quadro dos seus interesses e motivações.

(PARDAL, s. d.: 5)

A principal diferença entre estas micropedagogias e as abordagens macroscópicas à educação é o fato de se basearem em técnicas inspiradas nas práticas artísticas contemporâneas, tendo plena consciências de que a própria arte contemporânea vai buscar inspiração a diversos campos do saber e do fazer e que a sua deslocação para o âmbito educativo envolve um enquadramento e reflexão de natureza pedagógica. Estas micropedagogias usam diferentes materiais e ferramentas "com o objetivo de convocar a participação e o envolvimento dos alunos na construção do conhecimento e de potenciar a experiência criadora dos professores em cumplicidade com os artistas." (PARDAL, 2017, p. 6). São de pequena escala e procuram a flexibilidade e transferibilidade para poderem ser adaptadas a diferentes contextos e a diferentes conteúdos disciplinares. Pretende construir-se diversas ações para serem usadas como peças soltas que se organizam em função do contexto, grupo e objetivos pedagógicos definidos.

Dado o seu carácter experimental e a sua filiação artística, as micropedagogias pretendem ser um corpo estranho às práticas pedagógicas instituídas, por considerarmos que a sua potencialidade disruptiva é um dos pressupostos que mais pode contribuir para uma aprendizagem efetiva. Transformar as micropedagogias em rotina ou utilizá-las de forma mecânica anula o seu potencial de estímulo à criatividade e à participação dos professores na construção das suas práticas pedagógicas e dos alunos na construção dos seus conhecimentos.

(PARDAL, s. d.: 7)

1.5.2. FÁBRICA DA CRIATIVIDADE DE ÓBIDOS

De acordo com o que está descrito no sítio virtual sobre este projeto, a Fábrica da Criatividade pretende “concertar os projectos desenvolvidos no serviço de educação do Município de Óbidos, num modelo de intervenção que evidencia o papel da Criatividade no processo ensino-aprendizagem e que procura reflectir sobre a relação entre Educação e Arte” (2017). Este projeto tem como objetivos sensibilizar e motivar diferentes públicos, entre eles, o escolar, para as artes, integrando momentos de partilha de conhecimentos e atividades que estimulem o desenvolvimento da comunicação visual e agregando vários elementos educativos nos processos de criatividade na educação. Mais concretamente, na Escola, pretende gerar um conjunto de iniciativas “com vista à promoção da criatividade (...) através da criação de projectos-acção, que resultam numa intervenção directa em diferentes focos (aluno, professor, animador, currículo e família)” (2017).

Na sua dissertação de mestrado sobre este projeto, Luizinho Leal, apesar de apresentar diversas conclusões sobre a pouca interligação entre a Fábrica das Artes e as Escolas, quer pelo desconhecimento do projeto, quer por não saberem que determinadas atividades são proporcionadas pela Fábrica da Criatividade; Leal mostra a existência de diversas iniciativas que decorrem dentro e fora da escola no sentido da promoção do conhecimento ou da apreensão de novos conhecimentos.

Importa aqui invocar algumas semelhanças ou diferenças entre estes projetos e a minha proposta para as Aulas-Invadidas.

Nestas três propostas – 10x10, Fábrica da Criatividade e Aulas-Invadidas – a Arte e Educação são elos essenciais e pilares, a Arte torna-se veículo da Educação.

A minha ideia vai beber deste conceito do contato dos alunos com a Arte, tal como no projeto da Fábrica da Criatividade, que busca elencar vários atores para a promoção da criatividade. No entanto, apesar desta semelhança, do uso da arte, pretendo que as

manifestações de Arte se desloquem concretamente para dentro da sala de aula e que, obrigatoriamente, os conteúdos abordados por estas manifestações sejam curriculares.

Já no que concerne ao Projeto 10x10, a ideia do trabalho do artista com os alunos e professores é muito interessante. Daqui também surge a importância de como o Artista, pela sua postura e maneira de trabalhar, pode alterar a forma de transmitir determinado conhecimento. Assim, as Aulas-Invadidas repetem esta ideia de trabalhar com o Artista, mas, neste caso, na construção e apresentação teatral sobre um determinado conteúdo, não existindo qualquer trabalho entre o Artista e os alunos, mas sim, entre este e os professores que integrarem a trupe da “aula invasora”.

CAPÍTULO II

APRESENTAÇÃO DE ARMAS!

OPÇÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo procede-se à apresentação da questão de investigação, quais os objetivos a atingir com este processo e qual a abordagem metodológica que se utilizou, bem como os seus pressupostos. Procedo também à descrição e adaptação do modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre. É do mesmo modo apresentada a justificação da escolha de um método de investigação qualitativo, através da implementação de um trabalho de projeto investigação-ação.

2.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA

A metodologia que segui foi a Investigação-Ação.

A Investigação-Ação, para além de se constituir como uma metodologia de investigação, impregnada de métodos, critérios e donde acabam por emanar teorias sobre a atividade educativa (LATORRE, 2003, p. 32), ela ganha consistência e marcas distintivas comparativamente a outras metodologias, na medida em que se impõe como um “projeto de acção”, tendo, para tal, que transportar em si “estratégias de acção” que os professores adoptam consoante as suas necessidades face às situações educativas em concreto.

(COUTINHO, 2009).

Tal como o autor refere, deste debate entre as considerações teóricas e a ação prática surge o carácter cíclico da Investigação-Ação, uma vez que gera processos como o de Kurt Lewin (1946), entre a ação e a reflexão, numa espiral dialética em que ambos os momentos estão integrados e se complementam (LATORRE, 2003, p. 20; como citado em COUTINHO, 2009).

Desta forma, temos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e se podem resumir na sequência de planificação, ação, observação e reflexão. Este ciclo dá origem a outro ciclo que desencadeia novas experiências de ação reflexiva. Esta metodologia, pretende, assim, operar mudanças práticas para alcançar melhorias de resultados.

A metodologia essencial utilizada foi o estudo de Caso, que, segundo Yin (1988), é “uma abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto” (como referido em CARMO & FERREIRA, 2008, p. 234). Este tipo de estudo parece-me uma boa estratégia

quando se pretende responder a questões de “como”, o que acontece neste projeto.

Para esta investigação, o estudo de caso será qualitativo, com as características que Merriam (1998, como referido em CARMO & FERREIRA, 2008: 235) refere:

- Particular: o projeto está focalizado numa determinada situação, acontecimento ou fenómeno - neste caso na utilização da expressão dramática como contributo para as restantes áreas disciplinares, mais concretamente a utilização da expressão dramática como auxiliar do ensino dos Graus dos Adjetivos numa turma do 4.º ano do 1.º ciclo de escolaridade;
- Descritivo: o produto final é uma descrição do fenómeno em estudo – uma descrição de como é feita a inter-relação referida no ponto anterior;
- Heurístico: uma vez que leva ao entendimento do fenómeno que está a ser estudado;
- Indutivo: pois baseia-se no raciocínio indutivo – sendo realizadas as conclusões através das observações e registos efetuados;
- Holístico: pois tem em conta a realidade global.

De facto, é dada uma maior importância aos processos do que aos produtos; à compreensão e à interpretação.

Tal como Yin (1988, como referido em CARMO & FERREIRA, 2008: 235) refere são as questões de investigação de extrema importância, pois as:

- as proposições que centram a atenção do investigador sobre o que deve ser observado no estudo - por exemplo, a utilização da expressão dramática pelos professores das restantes áreas curriculares, bem como as atividades realizadas na expressão dramática usando temas de outras áreas curriculares;
- as unidades de análise, como programas curriculares de expressão dramática, atividades de expressão dramática presentes na sala de aula, plano anual de

atividades, projeto educativo;

- a lógica que liga os dados às proposições;
- os critérios para interpretação dos resultados.

Assim, após a formulação da questão, importa salientar também as questões de investigação que não devem ser exclusivas, sobre os processos (porque é que algo acontece e como) e sobre a tentativa de entendimento dos acontecimentos (porquê e como).

Usou-se a observação participante, pois, tal como Carmo e Ferreira (2008: 120) como investigadora, assumo um papel de estudiosa junto da população observada, combinado com o papel de performer que permite um bom posto de observação – assim, participa-se de algum modo da vida da população observada – alunos da turma do 4.º ano B.

2.2 QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

Procurei saber:

- Como é que a prática da expressão dramática pode funcionar como instrumento de ensino;
- Como é que a implementação de uma Aula-Invadida sobre um conteúdo já estudado pelos alunos, pode contribuir para a consolidação dessa matéria ou para esclarecimento de dúvidas;
- Ou seja, descobrir como é que a prática da expressão dramática pode funcionar como instrumento de ensino e não apenas como entretenimento.

2.3. OBJETIVOS A ATINGIR COM ESTE PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

- Estudo dos graus dos adjetivos através da implementação de uma Aula-Invadida;
- Produção de uma Aula-Invadida que pode ser implementada na disciplina de Português sobre os Graus dos Adjetivos, como instrumento de ensino-aprendizagem.
- Avaliação da possibilidade da Aula-Invadida poder ser utilizada como instrumento de ensino-aprendizagem para a superação de algumas dificuldades dos alunos, nomeadamente no ensino de conteúdos/matérias em que os alunos apresentem maior dificuldade.

2.4. MODELO DE RELAÇÃO PEDAGÓGICA DE RENALD LEGENDRE

Referido por Amílcar Martins (2002) em *Didáctica das Expressões*, o Modelo de Renald Legendre (1993) teve origem no Quebec/Canadá, tendo sido apresentado na obra *Dictionnaire actuel de l'éducation* sob o nome de Modelo de Relação Pedagógica.

Este modelo é particularmente interessante para aprofundar a compreensão sobre as dimensões educativas, pedagógicas e didáticas de um professor, pois a Relação Pedagógica estabelece-se em situações e atos pedagógicos num contexto definido em que se desenrolam processos de ensino/aprendizagem.

Na figura 1 Martins (2002) esquematiza o Modelo de Relação Pedagógica de Legendre, quer apresentando os polos de partida que fazem parte da relação pedagógica, quer estabelecendo as relações biunívocas que se estabelecem entre estes.

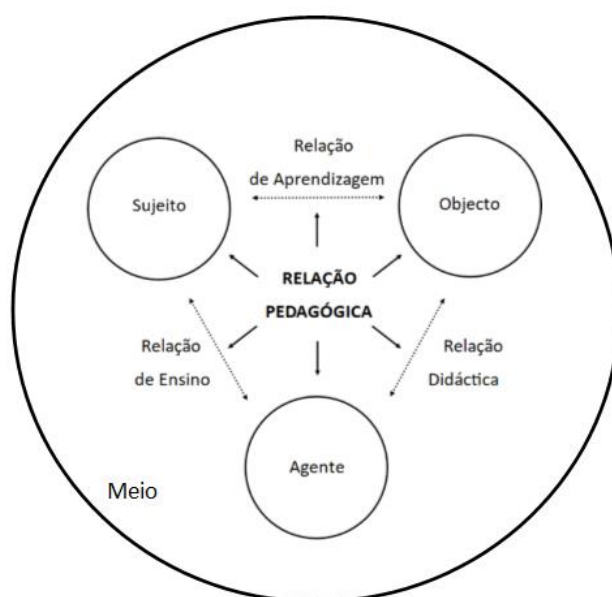


Figura 2.1. Modelo de Relação Pedagógica (RP) de Renald Legendre, 2005, adaptado cf. Amílcar Martins, 2002, 2009

Continuando a apoiar-me no manual Didáctica de Expressões de Amílcar Martins (2002) pude adaptar o Modelo de Renald Legendre e a Investigação-Ação realizada.

2.4.1. POLOS DE RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Os Polos de Relação Pedagógica São o Sujeito (S), o Objeto (O), o Agente (A).

O Sujeito – “(S) corresponde ao ser humano numa situação de aprendizagens” – Refere-se aos alunos que compõem a turma do 4.º ano B e que serão alvo da Aula-Invadida.

O Objeto – “(O) corresponde à natureza, ao conteúdo e aos objetivos dessa aprendizagem” – Aula-Invadida é sobre os graus dos adjetivos, que é o conteúdo escolhido para ser desenvolvido e explanado por este método;

O Agente – (A) que é responsável pelo planeamento, animação e avaliação do processo ensino e da progressão e qualidade das aprendizagens – corresponde à mestrandia que

planeou, orientou e avaliou todo o processo de ensino-aprendizagem.

O Meio – (M) ou o contexto que envolve o Sujeito (S), o Agente (A) e o próprio Objeto (O) – diz respeito à sala de aula do 4.º ano B, do Externato João XXIII.

Assim, como consequência desta adaptação teremos:

Aprendizagem = função de (Sujeito – Objeto – Meio – Agente)

para

Aprendizagem = função de (Alunos – Aula-Invadida – Sala de Aula - Mestranda)

2.4.2. RELAÇÕES BIUNÍVOCAS ENTRE OS POLOS DE RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Relação de Ensino (RE) – entre a interação e envolvimento do Agente (A) com o Sujeito (S)

Relação Didática (RD) – entre a interação e envolvimento do Agente (A) com o Objeto (O)

Relação de Aprendizagem (RA) – entre a interação e envolvimento do Sujeito (S) com o Objeto (O)

As duas primeiras Relações referidas, de Ensino e de Didática correspondem e refletem as características e qualidade da orientação do Agente, enquanto que a última, Relação de Aprendizagem, já irá refletir o percurso que os alunos farão com a aplicação da Aula-Invadida.

Seguidamente, de acordo com o explanado anteriormente, consigo adaptar a figura 1 para esta própria dissertação na figura 2:

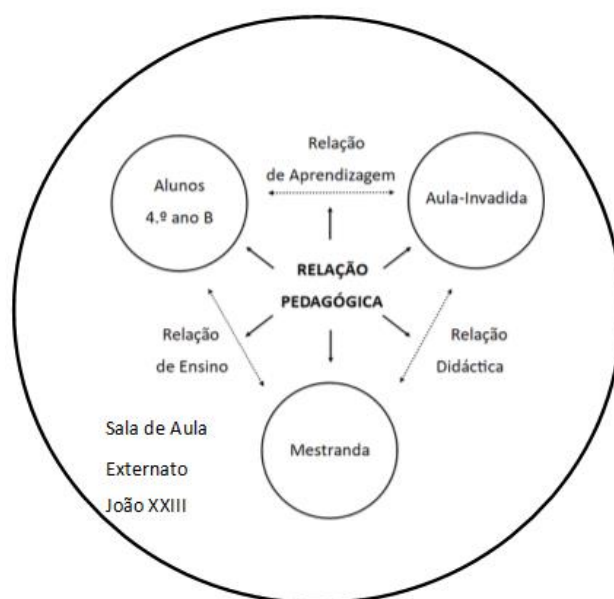


Figura 2.2. Aplicação do Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre ao projeto da Aula-Invadida

2.4.3. APLICAÇÃO DO MODELO DE RELAÇÃO PEDAGÓGICA DE RENALD LEGENDRE À ESTRATÉGIA OPERATIVA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA ÁREA DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA - “AULAS INVADIDAS”

Como referi acima, o Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre auxilia a descrição da Relação de Aprendizagem entre o Objeto que vai ao encontro das necessidades do Sujeito.

Como Agente (A), professora/artista, com grande interesse em conjugar as minhas duas paixões, quer pela educação, quer pela arte, procurei ir ao encontro dos interesses do grupo de alunos do 4.º ano B - Sujeito (S), através da criação de uma Aula-Invadida (O) aplicada na sala de aula destes alunos, do Externato João XXIII – Meio (M).

A criação da Aula-Invadida é o Objeto (O) deste estudo, que será aqui explanado – sua criação, implementação e avaliação. Refere-se à exposição pedagógica de uma metodologia ensino-aprendizagem “inventada” para o efeito.

Fundamentação Teórica

Procedi à investigação e pesquisa documental em diversos suportes nomeadamente livros e outras teses de mestrado/doutoramento bem como experiências e projetos relativos ao mesmo tema de forma a poder comparar os resultados.

Interessa-me por um lado compreender como é que a Expressão Dramática/Teatro pode servir como metodologia de ensino-aprendizagem e, por outro lado, conhecer outras experiências realizadas em que se colocou o teatro ao serviço da educação, e ainda da aprendizagem/consolidação de conteúdos.

Criação da Aula-Invadida

O curso superior de Ensino e o curso superior de Teatro forneceram-me competências que me levaram a conceber uma Aula-Invadida. Procurei inovar, ao conceber esta Aula-Invadida (O), produzida em teatro de investigação, sobre um determinado conteúdo, os Graus dos Adjetivos, na disciplina de Português. Nesta, podem fundir-se expressões como a corporal, musical, dramática, plástica e estética, todas estas visões criam um Teatro que ao ser aplicado dentro de um contexto turma, poderá explanar um determinado conteúdo.

Implementação da Aula-Invadida

A implementação da Aula-Invadida foi feita de acordo com as necessidades manifestadas pela professora titular de turma. Combinou-se que seria uma Aula-Invadida num determinado momento do dia escolar de uma turma previamente combinado com a professora em questão.

Após a caracterização dos alunos, professores e escola, auscultei a professora no sentido de perceber quais as principais dificuldades dos alunos nas diversas áreas do saber, nomeadamente Português, Matemática e Estudo do Meio. Escolhemos como conteúdo a desenvolver os Graus dos Adjetivos, da disciplina de Português do 1.º ciclo, 4.º ano de escolaridade. É um tema interessante para trabalhar ao nível da expressão dramática e assim foi possível iniciar o processo criativo da construção das Aulas-Invadidas. Para este processo, foram convidados uma professora titular e dois performers/atores que, em conjunto comigo, desenvolveram um trabalho no sentido de encontrar uma nova forma de transmissão de conhecimentos, dos conteúdos escolhidos. Finalmente, após todas as adaptações necessárias, das aulas invadidas, ao público alvo, pretendeu-se implementar a Aula-Invadida criada junto da turma-alvo e avaliar os resultados da mesma, nomeadamente na superação das dificuldades auscultadas.

Retroação e Avaliação

Genericamente, à ação de incidir sobre factos passados dá-se o nome de retroação. Certamente que a todos nós acontece retroagirmos sobre episódios e acontecimentos de natureza diversa e que emergem da trajetória vivencial do nosso quotidiano. Este mecanismo natural de revisitarmos um acontecimento passado tem lugar, algumas vezes, em cima mesmo do próprio acontecimento. Outras vezes pode acontecer em momentos imediatamente a seguir à situação e ao acontecimento vivido. Outras vezes ainda tem lugar em momentos que se encontram temporalmente mais distanciados.

(MARTINS, 2002: 185)

A avaliação não se efetuou apenas no final da Investigação-Ação. Tornou-se essencial, ao longo do trabalho proceder a diversas avaliações. Entender se o processo estava a ir de encontro aos objetivos elaborados e se o processo estava a ser realizado no sentido do que foi inicialmente planeado. Assim, foram necessários diferentes momentos de avaliação e diferentes critérios de avaliação, para se efetuar uma possível replanificação do projeto de Investigação-Ação.

Para este projeto foi considerada a avaliação interna, que é feita pela pessoa que executa

o projeto, e a avaliação externa, que é realizada por pessoas estranhas ao processo, neste caso os alunos e professora da classe. A avaliação foi mista pois integra vários tipos de avaliação.

Logo no início desta investigação, procedeu-se a uma avaliação sobre o programa proposto e como este poderia ou não ir ao encontro das mudanças profissionais que ocorreram na minha vida profissional. Assim, alterou-se o cronograma proposto no planeamento da presente dissertação. Desta forma, todas as atividades relacionadas com a turma, criação e implementação da Aula-Invadida e entrevistas à professora titular, transitaram para o terceiro período do ano letivo.

Com a escuta quer da professora e dos membros integrantes da Aula-Invadida, quer dos alunos, procurei também fazer a apreciação da implementação desta Aula bem como e das sensações que ela pôde proporcionar, e como se cumpriram, ou não, os objetivos inicialmente propostos.

De acordo com a classificação de Isabel Guerra (2000), posso também referir que a avaliação foi por Objetivos, uma vez que “As finalidades e os objetivos são os critérios de sucesso da intervenção e o que se pretende é medir a forma e a intensidade com que os determinados objetivos foram atingidos” (GUERRA, 2000, em Silva, C., Santos, M., Baltazar, M., Saragoça, José, 2017: 118).

Finalmente, no calendário do projeto Investigação-Ação foram tidos em conta diversos momentos de avaliação:

- avaliação diagnóstica: pretendeu-se compreender se o projeto devia ou não ser implementado e se está de acordo com os objetivos estabelecidos;
- avaliação de acompanhamento: avaliou-se a forma de concretização do projeto e encontraram-se elementos para o seu afinamento ou correção;
- avaliação final: mediram-se os resultados e efeitos do projeto estabelecido.

Recolha de dados

A recolha de dados foi realizada durante o processo de criação da Aula-Invadida através da manutenção de um Bloco-notas para recolher as primeiras impressões, breves memorandos para ajudar a memória e de um Diário de bordo. Registei todo o processo criativo - essencial para a recuperação do instante e (A) poder refletir sobre o que ia criando e assim poder traçar o rumo que pretendia para atingir o meu Objeto (O) de acordo com as necessidades do Sujeito (S) (anotar os vários processos de improvisação na criação da aula, para poder construir a Aula-Invadida final). O diário de bordo onde registei as experiências/improvisações desenvolvidas ao longo do processo criativo possui, também, registos audiovisuais como fotografia e vídeo que contribuíram para a descrição clara das atividades desenvolvidas.

Através de inquéritos por entrevistas e de inquéritos por questionários, pude conhecer e caracterizar a amostra, tal como:

- o grupo de crianças – considero importante conhecer as crianças e compreender os seus interesses e necessidades para no final da investigação, verificar se houve alterações no seu processo de aprendizagem; compreender a relação das crianças com o teatro; e ainda como pensam que os conteúdos a que têm maiores dificuldades poderiam ser aprendidos;
- os professores – conhecer a sensibilização da professora do 1.º ciclo para a expressão dramática; averiguar a presença desta área curricular na sua formação e na sua prática pedagógica; identificar a relação que tem com a expressão dramática e as suas práticas bem como a sua articulação com as outras áreas curriculares; caracterizar as suas práticas em expressão Dramática; compreender como os professores costumam ensinar conteúdos em que os alunos revelem maiores dificuldades de aprendizagem, a que recursos recorrem;
- a escola – compreender o funcionamento das diversas áreas curriculares e o modo como se interligam, compreender a importância que é dada à Expressão

Dramática em documentos estruturantes da escola, nomeadamente Projeto Educativo de Escola, Plano Anual de Atividades, e planificações das áreas disciplinares e artísticas; compreender a abertura da escola a novas experiências de ensino-aprendizagem junto dos alunos.

Pretendi também recolher dados através da observação direta:

- observar as práticas dos professores nas suas aulas curriculares não artísticas e artísticas e compreender de que forma as interligam;
- observar o comportamento e receção pelos alunos e professores das Aulas-Invadidas.

Análise e Interpretação dos Dados Recolhidos

Posteriormente apresento a análise de dados em que relaciono as reflexões concluídas na fundamentação teórica e as referidas pelos alunos/professores com as práticas pedagógicas observadas.

Realizei inquéritos por entrevista e questionário para conhecer as reações dos alunos e professora, à Aula-Invadida. Ao cruzar e analisar todo este material recolhido, consigo ter uma abrangência de conclusões, bem como aumentar a compreensão sobre algumas das experiências vividas.

CAPÍTULO III

A INVASÃO!

CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA AULA-INVADIDA

Neste capítulo descreve-se processo criativo da construção da Aula-Invadida, narra-se toda a implementação da referida Aula junto da amostra, que é caracterizada, nomeadamente o grupo de crianças, a professora e a escola.

3. AULA-INVADIDA: CRIAÇÃO

Ao longo da minha prática escolar, como professora de Matemática e Ciências, foi-me possível verificar que a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na abordagem dos conteúdos era sempre uma mais valia. Sempre que conseguíamos abordar um mesmo conteúdo em mais do que uma disciplina, fazia mais sentido para os alunos o porquê do estudo daquela matéria na escola e era mais fácil para estes a sua apreensão.

Quando decidi abandonar o ensino e voltar a estudar teatro, muitas ideias me passaram pela cabeça sobretudo o modo de aliar estas duas formações basilares na minha vida profissional futura.

O teatro educativo era já uma coisa muito chamativa, mas eu não pretendia formar uma companhia que representasse, por exemplo, as principais obras do Plano Nacional de Leitura que os alunos têm de estudar. Já existiam nesta linha, algumas de alta qualidade, que podem ser importantes para a aprendizagem.

Interessava-me levar o teatro para dentro da sala de aula: não numa perspetiva interativa, como muitas vezes acontece no teatro educativo, em que há pergunta-resposta entre os atores e os alunos, mas uma autêntica peça de teatro que, em vez de ser exibida num típico palco, aconteça num palco-sala de aula. Os alunos, ao assistir poderiam apreender ou consolidar algum conteúdo de que não gostassem ou que achassem difícil quando apresentado de forma expositiva.

Comecei a pensar de que modo poderia juntar tudo isto e surgiu-me a ideia da Aula-Invadida – uma aula em que, combinado com o professor da turma, uma trupe de artistas a invadiria, apresentaria determinada peça de teatro, e depois da sua saída, o professor

poderia continuar a lecionar ou consolidar o conteúdo abordado naquela peça de teatro.

Ao ingressar no Mestrado em Arte e Educação esta ideia foi crescendo e tomou forma na realização desta investigação-ação.

Comecei por ir ter com uma professora titular de uma turma de 4.º ano, indagando-a sobre um conteúdo em que os alunos apresentassem particulares dificuldades na sua aquisição.

A professora em questão, Sónia Lopes, achou que poderíamos trabalhar o Grau dos Adjetivos da disciplina de Português. É uma das poucas matérias novas em relação ao 3.º ano, uma vez que o 4.º ano pressupõe o aprofundamento dos conteúdos que foram aprendidos no ano transato. Exatamente por ser uma disciplina fora da minha zona de conforto, Português, uma vez que a minha formação em Ensino é em Matemática e Ciências da Natureza, aceitei o desafio e pus mãos à obra.

Já tinha o conteúdo a ser abordado, faltavam-me as pessoas para criar a Aula-Invadida.

Tinha estudado teatro musical com um ator, Diogo Bach, e, para além de sermos bons amigos, era alguém que estava profissionalmente ativo, com peças em cena, particularmente infantis, e que tinha mais vertentes que a simples representação – tinha também o canto e a dança. Sabia que toda esta formação me daria mais ferramentas no processo de criação da Aula-Invadida – mesmo que não tivesse canções ou músicas, o trabalho de voz seria essencial para esta Aula, uma vez que a compreensão do que diríamos nesta seria de vital importância para os alunos. Já tinha o primeiro elemento.

Convidei também Rosário Faria, uma colega do curso superior de Teatro que me acompanhava, e acompanha, regularmente em sessões de teatro contemporâneo. Juntas tínhamos trabalhado na construção de peças pelo método de investigação sobre um tema, e conhecia não só a sua forma de estar como criadora, como todo o seu percurso de formação em artes. Poderia dar um contributo na experiência que me propunha realizar.

Faltava-me o professor. Achava que a Aula-Invadida a ser criada tinha de ter na sua génese um professor, para além de mim, mas que tivesse dado já este conteúdo, uma vez que a sua experiência pedagógica seria vital para podermos afastar-nos dela e criarmos algo novo. Assim, tinha de convidar um grande amigo, o professor Ricardo Patrão, o qual tinha sido já meu colega de outro colégio. Conhecia bem a sua prática pedagógica e os seus resultados. Se convencesse um bom professor, com bons resultados, que uma Aula-Invadida poderia ser uma ferramenta de metodologia de ensino-aprendizagem, então seria mais fácil usá-la para convencer outros professores que têm mais dificuldades em seduzir os alunos para alguns conteúdos.

Tinha a minha trupe formada: ator/cantor – Diogo Bach, atriz – Rosário Faria, professor – Ricardo Patrão e atriz/professora – Catarina Vargas, eu própria.

Poderia então começar a preparar a minha Aula-Invadida. Para tal precisava, antes de mais de conhecer os alunos, professora e metodologias de ensino-aprendizagem que utilizava, e a escola onde estes se integravam.

3.2. AMOSTRA

3.2.1. O GRUPO DE CRIANÇAS

A turma escolhida para esta investigação foi uma turma do 4.º ano B, do 1.º ciclo do Externato João XXIII. É uma turma com 23 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, com 12 raparigas e 11 rapazes, muito interessada nos conteúdos abordados em sala de aula e com avaliações boas ou muito boas. Apenas dois alunos revelam algumas dificuldades, obtendo avaliações de nível satisfatório.

São muito ativos, motivados e autónomos na disciplina de Expressão Dramática, que leciono. Conseguem, através de breves instruções, criar diferentes teatros ou apresentações que têm sempre vontade de apresentar aos colegas, professora e outras turmas. A professora Sónia Lopes, professora titular desta turma, fala destas crianças

como alunos particularmente curiosos e despertados para o diferente.

3.2.2. A PROFESSORA

A professora titular da turma, Sónia Lopes, é a professora que acompanha estes alunos desde o 1.º ano do 1.º ciclo de escolaridade. Através da entrevista realizada (Apêndice I), pude compreender que, para esta professora, a expressão dramática, e também a plástica, são recursos que utiliza para explicar determinados assuntos. Deu como exemplo o caso da matemática: em que utiliza a expressão plástica ou vários objetos para concretizar alguns problemas, como referiu no estudo dos volumes e capacidades que são iguais em diferentes objetos. No seu percurso académico explorou a expressão dramática em dois âmbitos:

- como área facilitadora no desenvolvimento de competências ao nível do saber ser e saber estar, despertando para o interesse, a curiosidade, no sentido de diminuir a timidez e desenvolvendo a autoconfiança dos alunos;
- como recurso pedagógico a utilizar em sala de aula - em que tinha de utilizar a expressão dramática como auxiliar de ensino-aprendizagem na explicação de determinados conceitos.

Na sua prática pedagógica, a professora Sónia Lopes, utiliza a expressão dramática principalmente no 1.º ano, nomeadamente na dinamização de um texto, utilizando por vezes recursos de expressão corporal ou fantoches, para essa dinamização. Já no 4.º ano, a professora refere que não utiliza esta ferramenta muito frequentemente, utilizando mais a expressão plástica para apresentar determinados conceitos. Ainda que raramente utiliza a expressão dramática na disciplina de Português, nomeadamente no que se refere à interpretação de textos dramáticos ou narrativos.

3.2.3. A ESCOLA

O Externato João XXIII fundado já há 54 anos no Bairro da Encarnação, começa apenas por ter as valências de Infantil, Pré-escolar e 1.º ciclo. Há 6 anos, o Externato mudou as suas instalações para o Parque das Nações tendo, por conseguinte, aberto as valências de 2.º e 3.º ciclos.

A expressão dramática neste colégio surgiu como oferta curricular no ano letivo 2013/2014 apenas no 2.º ciclo, mas, como este desenvolvimento mais específico da disciplina correu tão bem, decidiram fazê-lo também no 1.º ciclo, no ano letivo seguinte, uma vez que consideraram que esta valência é muito importante na formação dos alunos deste externato.

Neste colégio, após o percurso que o anterior professor da disciplina percorreu, todos os docentes começaram a ter mais consciência das possibilidades que esta área tem, não só de beneficiar todas as outras, mas também vários âmbitos do desenvolvimento da criança, tais como a timidez, a fluidez do discurso, a autoconfiança, ou o à vontade em falar perante uma plateia, seja ela de colegas e professores, seja de pessoas mais ou menos desconhecidas. No entanto, e apesar de se começar a ter esta consciência e de, nomeadamente os professores do 1.º ciclo, terem formação nesta área no seu currículo universitário, esta área ainda é tida como menor ou não tão importante como as outras. Ao nível da avaliação, não lhe é dada muita importância, sendo vista como uma aula de mais relaxamento e diversão. Desta forma, e apesar de a escola ter integrado esta área no seu currículo, parece que os professores ainda não a consideram tão essencial como o Português, a Matemática e o Estudo do Meio.

No seu Projeto Educativo (2013), o currículo da escola é visto como um conjunto de aprendizagens que compreendem não só os de ensinar e aprender, "mas também outras atividades desenvolvidas fora do contexto das disciplinas: as dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir e do intervir."

Refere também que os professores e outros parceiros educativos têm de ter um papel ativo nos processos de decisão da organização do currículo e do seu desenvolvimento. Este documento menciona ainda que o Projeto Educativo contempla “os seguintes aspetos: a flexibilização curricular, a interdisciplinaridade, o trabalho de projeto, a articulação horizontal e vertical dos currículos disciplinares, as orientações curriculares e as metodologias a privilegiar.” Pretende-se com este Projeto Educativo preparar o aluno para o sucesso no âmbito da formação pessoal e de aprendizagem escolar, proporcionando-lhe o gosto de pertencer ao Externato e a alegria de o frequentar.

Os grandes objetivos que são referidos pelo Projeto Educativo do Externato João XXIII (2013) são “Promoção do sucesso na aprendizagem; Intensificação do convívio no seio da comunidade educativa; Educação dos alunos para a vida em sociedade”; destacando-se entre as atividades a desenvolver as visitas de estudo e as atividades de integração e aproximação da comunidade educativa.

Relativamente a metodologias que indica como privilegiadas a utilizar, refere “o facilitar a comunicação e fomentar a mudança através do desenvolvimento de áreas transversais”. Menciona também que o professor deve desenvolver uma cultura interdisciplinar e promover a utilização de metodologias ativas.

No Plano Anual de Atividades do Externato João XXIII são diversas as atividades que se relacionam com a expressão dramática, não só promovidas pela professora da disciplina, como pelos próprios professores titulares e outros. As idas ao teatro são frequentes, ou na utilização como ferramenta de ensino-aprendizagem, nomeadamente ao assistir a peças de teatro de obras que os alunos se encontrem a estudar na disciplina de Português ou ao convidar companhias de teatro que abordam determinados assuntos do currículo, por exemplo o Circo Matemático, em que os alunos assistem a uma peça de teatro que aborda de forma mais descontraída e divertida conteúdos da disciplina de matemática; quer como atividade lúdica, por exemplo, ao assistir a peças de teatro musicais com histórias mais ou menos conhecidas pelos alunos.

Outras atividades são também promovidas no Plano Anual de Atividades relativas a

expressão dramática, por exemplo a visita ao Museu da Marioneta ou visitas de estudo a teatros e suas diversas valências.

Finalmente, há que referir, que todos os alunos do 1.º ao 6.º ano de escolaridade (1.º e 2.º ciclos), têm uma apresentação pública do exercício final da área de Expressão Dramática que desenvolvem ao longo do ano letivo. Esta apresentação é dirigida não só aos Encarregados de Educação da respetiva turma, como também a toda a comunidade escolar.

Existe ainda um Clube de Expressão Dramática para o 3.º ciclo – 3.º Ciclo en/em cena – que surgiu da solicitação de alunos e encarregados de educação que propuseram que, de alguma maneira, a Expressão Dramática existisse também como oferta curricular no 3.º ciclo. Este clube desenvolveu este ano atividades em parceria com o Serviço de Psicologia e Orientação Escolar, criando diversas performances que iniciavam os debates promovidos por aquele serviço, dirigidos a Encarregados de Educação.

No que diz respeito ao funcionamento das diversas áreas curriculares e como se interligam, no 1.º ciclo, a Expressão Dramática aborda, para construção do exercício final que terá apresentação pública, a obra literária escolhida para cada ano (1.º, 2.º 3.º e 4.º anos).

Estas atividades de apresentação têm muitas vezes a colaboração da Expressão Plástica, nomeadamente para a criação de adereços e figurinos, e da área de Português, no que diz respeito à compreensão e estudo do texto em causa. Curiosamente, a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação, lecionada no 7.º ano, tem vindo também a colaborar com a Expressão Dramática no 1.º ciclo, nomeadamente na criação dos cartazes de convite à comunidade educativa para assistir às apresentações públicas dos diferentes exercícios dos diversos anos de escolaridade do 1.º ciclo.

Relativamente à planificação de Expressão Dramática, esta está de acordo com a legislação em vigor. No 2.º ciclo, uma vez que não existe legislação para estes anos, a disciplina é lecionada apenas no 5.º ano, no sentido da criação de um espetáculo mais aproximado a um espetáculo profissional, utilizando sempre texto dramático como obra

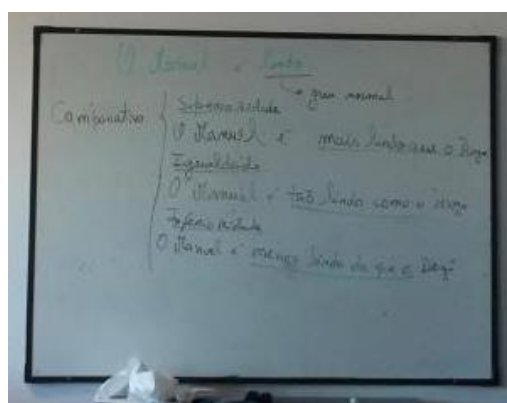
a trabalhar. No 6.º ano, a disciplina é encarada como trabalho de investigação, em que os alunos partem de um tema sugerido pelo professor para criar um exercício final original, muitas vezes tendo por modelo o teatro imersivo.

Pode-se deduzir que o Externato está aberto a novas experiências de ensino-aprendizagem junto dos alunos, uma vez que promove a Expressão Dramática através de uma professora especializada, que optou por esta disciplina como oferta educativa no 2.º ciclo, e que está aberto a novas experiências transdisciplinares.

3.3. DESCRIÇÃO DA CRIAÇÃO DA AULA-INVADIDA

1.º Encontro

A primeira parte dos ensaios da Aula-Invadida foi dirigida pelo professor convidado, tendo este trabalhado os conteúdos abordados como costuma fazer na sua prática pedagógica (ver Fotografia 3.1 e 3.2). Desta forma, através da utilização do quadro branco e canetas de cores, o professor lecionou os conteúdos relativos aos graus dos adjetivos.



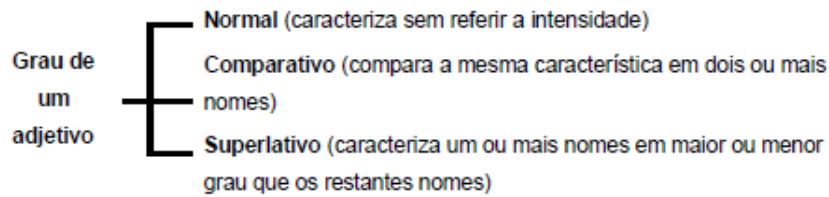
Fotografia 3.1 e 3.2: Professor Ricardo explicava a matéria e como faz com os seus alunos.

É importante referir aqui quais os conteúdos explanados pelo professor, uma vez que é importante conhecer o nível de profundidade dos conhecimentos que os alunos têm de

aprender para depois sabermos como os elencar e abordar na Aula-Invadida. Não se pretende deixar conteúdos “de fora” nem levá-los a um nível mais elevado do que é suposto os alunos adquirirem.

Desta forma, relativamente aos conteúdos a abordar, sistematizou-se o seguinte:

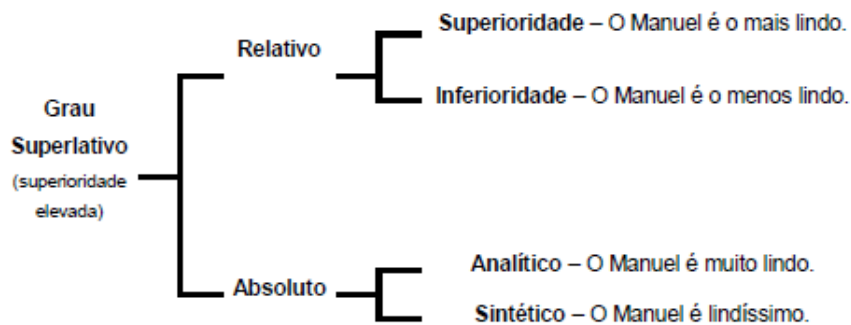
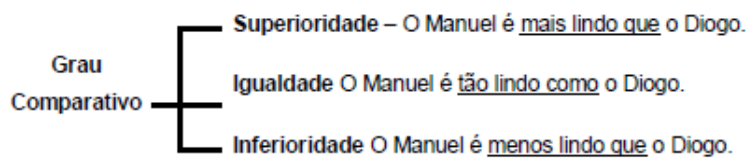
Graus dos Adjetivos



Adjetivo Lindo

Grau Normal

Grau Normal — O Manuel é lindo



Casos excecionais

Alguns adjetivos formam o grau comparativo de superioridade de modo irregular, com formas sintéticas.

Adjetivo	Superlativo Absoluto	
	Analítico	Sintético
Bom	(mais) bom = melhor	Boníssimo
Mau	(mais) mau = pior	Péssimo
Grande	(mais) grande = maior	Grandíssimo ou máximo
Pequeno	(mais) pequeno = menor	Pequeníssimo ou mínimo

2.º Encontro

Num segundo momento, iniciámos numa sala polivalente as diversas improvisações.

Para poder preparar o corpo e mente para as próximas atividades, procedeu-se a um aquecimento de voz e corpo (Fotografia 3.3).



Fotografia 3.3: Aquecimento de voz.

3.º Encontro

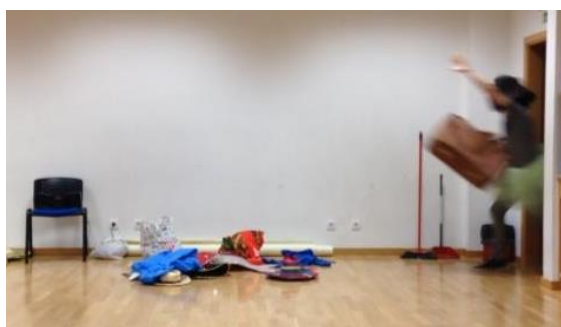
Seguidamente, os performers foram confrontados com diversos adereços, figurinos e objetos de modo a poderem improvisar partindo do tema, com aqueles objetos

(Fotografia 3.4).



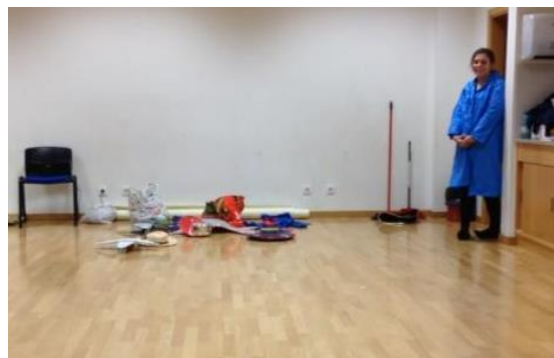
Fotografia 3.4: Vista Geral da Sala Polivalente e materiais disponíveis.

A primeira parte da improvisação consistiu nas tentativas de entradas em sala de aula. Tratando-se de uma Aula-Invadida, era importante que a entrada (invasão da sala) tinha de ser um momento muito impactante e em que os alunos não estivessem à espera, nem de quem iria entrar, nem de quantos elementos iriam entrar. Desta forma, procedemos a várias tentativas de entradas na sala de aula para encontrar algumas hipóteses a tratar futuramente (Fig. 3.5 a 3.26).

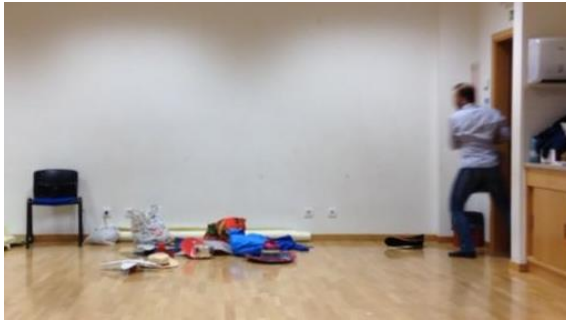




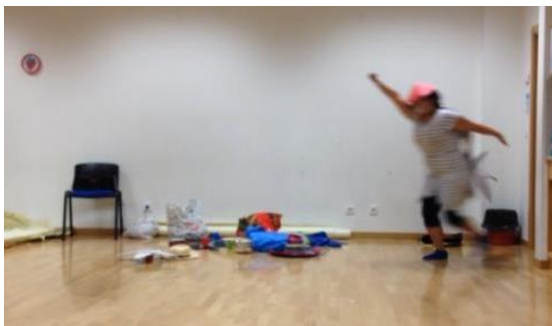
Fotografia 3.5 a 3.8: Experiências do Diogo de entrada na sala.



Fotografia 3.9 a 3.12: Experiência da Rosário de entrada na sala.



Fotografia 3.13 a 3.18: Experiência do Ricardo de entrada na sala.



Fotografia 3.19 a 3.26: Experiência da Catarina de entrada na sala.

4.º Encontro

A partir das entradas em sala, procedeu-se a uma improvisação que apenas tinha como fatores motivadores o tema (Graus dos Adjetivos) e os diversos adereços, que eram tão variados como caudas de sereia, chapéus, mala, aviões, gabardines, vassoura, etc.

Após estas improvisações, que eram levadas ao limite de modo a conseguirmos usar todas as ideias que surgiam, discutíamos as que melhor ou pior tinham funcionado, chegando então a diversas conclusões:

1. Personagens:

- Diogo – Sereia;
- Catarina – Árvore de Natal
- Rosário – Pescadora;
- Ricardo – Pessoa perdida;
- existir uma relação entre algumas das personagens (por exemplo: a pescadora que quer caçar sereia.

2. Características das personagens:

- a que está sempre a dizer as palavras em Grau Superlativo Absoluto Sintético;
- a que está sempre a dizer as palavras em Grau Superlativo Absoluto Analítico;
- a que não sabe do que se está a falar;
- a que explica o conteúdo.

3. Concretização:

- encontrar uma imagem concreta para poder relacionar no concreto os adjetivos:

- termómetro (temperaturas menores – graus de inferioridade; temperaturas maiores – graus de superioridade);
- pisos de um prédio (andar zero – grau normal; andares positivos – graus de superioridade; andares negativos – graus de inferioridade; estabelecer relações entre andares para poder relacionar os adjetivos;
- haver um clima de comédia entre todos os personagens;

4. Adereços:

- retirar dos próprios figurinos os graus dos adjetivos que se irão colar na parede da sala de aula à medida que se explica a matéria (Por exemplo: o “Sereio” retira peixes e a Árvore de Natal retira figuras de árvores com os graus dos adjetivos escritos);
- personagens afetas a um grau de adjetivo específico, mostrarem este escrito num adereço sempre que dissessem o nome nesse Grau (por exemplo: o “Sereio” com um peixe com Grau Superlativo Absoluto Sintético escrito e pescador com um peixe com Grau Superlativo Absoluto Analítico);

5.º Encontro

Após estas improvisações, fomos para a sala de aula dos alunos experimentar localmente as diversas ideias que foram escolhidas. Esquematizou-se o produto final, escolhendo as ideias que melhor tinham funcionado:

- entrada do sereio a fugir de algo;
- entrada da árvore de Natal e interação com o “sereio”;
- entrada do homem perdido para perto da secretária da professora;
- entrada da pescadora;

- início do diálogo entre as personagens: apresentação das personagens;
- razão da estadia no local (mote para desenhar no quadro o edifício escolar e assim poder utilizá-lo para a explicação dos adjetivos, quando explicam como foram ali parar);
- mote para saída das personagens da sala de aula – pescadora lembra-se que está com fome e volta a ir atrás da Sereia;
- despedida da árvore de Natal com diversas gralhas nos graus dos adjetivos que são corrigidas pelas outras personagens que espreitam ou entram na sala momentaneamente;
- encontrar um final - personagens fartam-se das gralhas da árvore de Natal e raptam-na para fora da sala.

6.º Encontro

Num outro momento, houve necessidade de fixar o texto que surgiu das improvisações (ANEXO I) de modo a que todos os performers pudessem decorá-lo e construir os adereços (ANEXO II) que faltavam (adereços que os personagens retiravam dos seus figurinos com os graus dos adjetivos).

Finalmente, realizaram-se vários ensaios de leitura (Fotografia 3.27) e depois com a construção das cenas já definidas, de modo a preparar adequadamente a Aula-Invadida, fizeram-se ensaios com o texto fixo e com todas as cenas de movimento (Fotografia 3.28 a 3.30).



Fotografia 3.27: Ensaios de leitura.



Fotografia 3.28 a 3.30: Ensaios finais.

3.4. AULA-INVADIDA: IMPLEMENTAÇÃO

A implementação da Aula-Invadida aconteceu no dia 12 de junho de 2017, pelas 14h00. Após ter-se colocado a câmara a gravar, sem os alunos perceberem porquê, e após deixarmos os alunos esquecerem-se da câmara, esperámos alguns minutos e começou a Aula-Invadida (Fotografia 3.31 a 3.34).





Fotografia 3.31 a 3.34: Implementação da Aula-Invadida.

Esta decorreu de acordo com as nossas expectativas. As entradas foram surpreendentes. Alguns alunos assustaram-se. A localização dos diversos personagens pela sala fez com que os alunos tivessem que se mover na cadeira para acompanhar a peça e olhar para cada personagem. A relação com os personagens que diziam sempre os adjetivos em determinado grau realizou-se de forma a que o aluno conseguisse adivinhar o que aquele personagem iria dizer.

Houve mais acontecimentos inesperados; a porta do armário estava trancada (Fotografia 3.35) o que fez com que tivéssemos que improvisar de modo a esconder o sereio, tendo a árvore de Natal alterado a sua posição na sala; houve engano num grau que os alunos repararam e corrigiram, o que provou a sua atenção ao que se passava. No final, os alunos ficaram com alguma vontade de bater palmas e conhecer quem eram as pessoas. Nos ensaios, decidimos não ir agradecer para eles não verem aquela performance como um teatro, mas sim como uma Aula-Invadida.



Fotografia 3.35: Diogo tenta abrir a porta do armário para se esconder e esta está trancada.

CAPÍTULO IV

CONQUISTA DO TERRITÓRIO!

RETROAÇÃO E AVALIAÇÃO

Neste capítulo, incidindo sobre o processo de retroação e avaliação como Martins (2002, p.185) propõe, traduzem-se os dados recolhidos em lugares e momentos diferentes, quer temporalmente, antes, durante e após o acontecimento (aplicação da Aula-Invadida), quer referidos pelos diferentes intervenientes no projeto (Agente (A), alunos e professora). Posteriormente, faz-se a análise e discussão dos resultados obtidos, exercendo efetivamente a retroação e avaliação do projeto desenvolvido.

4.1. RECOLHA E APRESENTAÇÃO DE DADOS

4.1.1. OBSERVAÇÃO DIRETA

4.1.1.1. TURMA 4.º ANO B EM SALA DE AULA

Durante os momentos em que observei as aulas desta turma, pude constatar que os métodos mais utilizados para explicar as matérias aos alunos são principalmente o método expositivo. A professora, no quadro, resolve exercícios ou explica a matéria aos alunos. Também utiliza o manual digital, por consequência, o quadro interativo.

Os alunos mantinham-se atentos, dentro do que é suposto, e estavam nas suas carteiras a trabalhar colocando dúvidas com o dedo no ar.

A professora altera por vezes a posição das mesas na sala de aula: seja em carteiras individuais, seja dois-a-dois, seja em grupo ou então com as mesas em U. Desta forma, apesar do método se manter, a interação professora-aluno e aluno-aluno é totalmente diferente, possibilitando mais relações entre colegas e com a professora, uma vez que não estão de costas uns para os outros e, por vezes, até trabalham em grupo

4.1.1.2. TURMA 4.º ANO B NAS AULAS DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA

As aulas de Expressão Dramática são dadas em turnos compostos por metade dos alunos da turma. Enquanto metade da turma está em Expressão Dramática a outra metade está em Expressão Musical e, de seguida, trocam os turnos.

Os alunos trabalham maioritariamente em grupo, após breves indicações da professora. Constroem o que lhes foi pedido nessas instruções. Como já têm aulas de Expressão Dramática desde o 2.º ano, alguns pré-conceitos que os alunos tinham do que era o teatro já têm vindo a ser debatidos, como por exemplo:

- a exigência de um palco para se considerar uma representação um teatro;
- a não exigência de haver sentido lógico para que seja considerada uma história;
- a criação de personagens que não existem, mas que no teatro podem ser o que cada um quiser.

Esta situação será depois importante para compreender a estranheza de alguns alunos perante a chegada destas personagens tão diversas da Aula-Invadida.

4.1.1.3. TURMA 4.º ANO B DURANTE A AULA-INVADIDA

Durante a Aula-Invadida os alunos estiveram sempre bastante atentos.

Quando a aula começou e entrou a primeira personagem, os alunos ficaram tão surpreendidos que alguns até se assustaram, pulando nas cadeiras.

Quando a segunda personagem, que fui eu, entrou, os alunos começaram a ver um rosto familiar e a começar a sorrir, pois reconheciam aquela pessoa.

Ao entrar a terceira personagem, Ricardo, que também é professor nesta escola, os alunos começaram a perceber que iria acontecer um teatro ali, pois já no ano passado

tinam assistido a um teatro com a participação minha, do professor Ricardo e de outra professora titular, realizado a propósito da comemoração do dia da criança.

Quando chega a última personagem e se instala o diálogo, os alunos começam a sentar-se melhor nas cadeiras, notando-se uma certa descontração.

Durante a Aula-Invadida, os alunos movimentavam-se nas cadeiras de modo a conseguir ver todas as personagens, sendo que, a dada altura, nomeadamente nos diálogos entre duas personagens, os alunos apenas moviam a cabeça de um lado para o outro, o que demonstrava que estavam atentos e não a pensar ou fazer outras coisas.

A certa altura, quando houve o engano no grau do adjetivo, foram vários os alunos que corrigiram esse erro, voltando a mostrar que estavam atentos a toda a história (se assim não fosse, nem se tinham apercebido do erro).

Durante a Aula-Invadida, apesar de toda a atenção e concentração, não houve nenhum comentário ou observação por parte dos alunos. Mesmo tendo corrigido o erro que aconteceu, os alunos não sentiram necessidade de participar oralmente na apresentação que estava a decorrer. Estavam entre os atores. Eles próprios faziam parte do cenário.

Após a Aula-Invadida, dois ou três alunos ainda começaram a bater palmas, mas a grande maioria não bateu, ficou com ar surpreendido por ter acabado, um pouco pensativos e confusos, mas depois voltaram a concentrar-se e começaram a falar com a professora e entre colegas sobre o que tinha acabado de acontecer.

4.1.1.4 PROFESSORA DURANTE A AULA-INVADIDA

A professora Sónia, apesar de ter conhecimento que a Aula-Invadida iria acontecer, não sabia exatamente em que o momento para ela iria ocorrer, pelo que, quando esta começou, também ficou surpreendida.

Durante toda a aula, a professora esteve atenta à performance, mas também esteve

atenta ao comportamento dos alunos, no sentido de tentar perceber o que estariam a sentir e qual a sua motivação e concentração para o que estava a acontecer.

A expressão da professora era de alguma satisfação e sorriso, talvez por estar a gostar da aula e por gostar de ver os alunos atentos e centrados no que estavam a assistir. Depois da aula terminar, a professora falou um pouco com os alunos sobre a Aula-Invadida, comentando também a sua opinião e levantando-lhes algumas questões.

4.2. ENTREVISTA À PROFESSORA TITULAR APÓS A AULA-INVADIDA

Depois da Aula-Invadida, entrevistei a professora Sónia (Apêndice II), no sentido de a auscultar sobre a sua opinião e quais as suas considerações acerca da mesma. De acordo com a entrevista realizada, saliento aqui alguns dos aspetos mais importantes referidos pela professora:

- a atenção com que os alunos estavam;
- a suspeita de que o teatro seria de interação com os alunos, através de questões, e, ao não ser, a surpresa que também lhe causou a aula;
- a abordagem ao tema através daqueles diálogos e das personagens;
- a importância deste tipo de dinâmicas para os alunos que têm mais dificuldades;
- a importância de trazer para o concreto as questões mais abstratas, o que facilita a aprendizagem, não só de todos os alunos, mas principalmente os que têm mais dificuldades;
- a importância dos professores poderem abordar temas de outra maneira, não só através de manuais e projeções, mas também de modo mais dinâmico, trazendo assim uma lufada de ar fresco e uma abordagem dos temas de forma mais leve;
- a abertura, ainda que tímida, a participar numa trupe que faz aulas invadidas;

- a abertura para utilizar estas aulas não só como forma de consolidação e esclarecimento de dúvidas sobre determinado tema, mas também para fazer a abordagem inicial das matérias;
- a sugestão de seleccionar dois ou três temas por ano, considerados mais maçadores ou complexos para os alunos, e construir Aulas-Invadidas sobre estes temas para os tornar mais acessíveis aos alunos;
- a solicitação de, para o 1.º ano, (ano que irá lecionar no próximo ano letivo) sugerir alguns conteúdos para serem trabalhados segundo esta metodologia.

4.3. TRATAMENTO DE DADOS

4.3.1. QUESTIONÁRIO

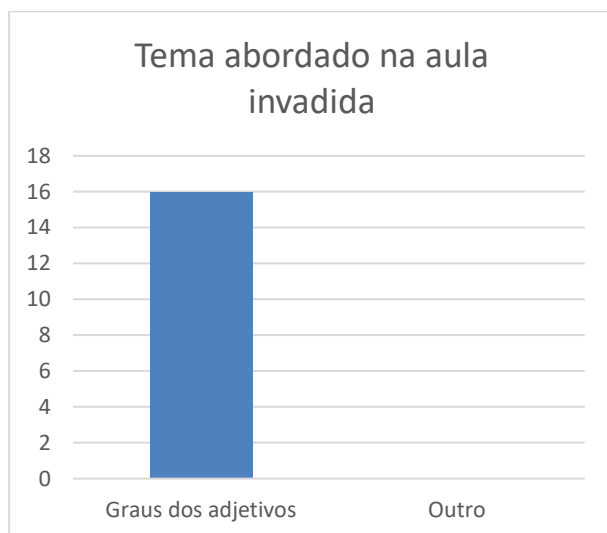
Após a implementação da Aula-Invadida foi aplicado um questionário (Anexo IV) junto dos alunos.

Apresentam-se seguidamente os resultados.

Aulas Invadidas – Uma experiência – 12/06/2017

Apresentação dos resultados do questionário (16 exemplares)

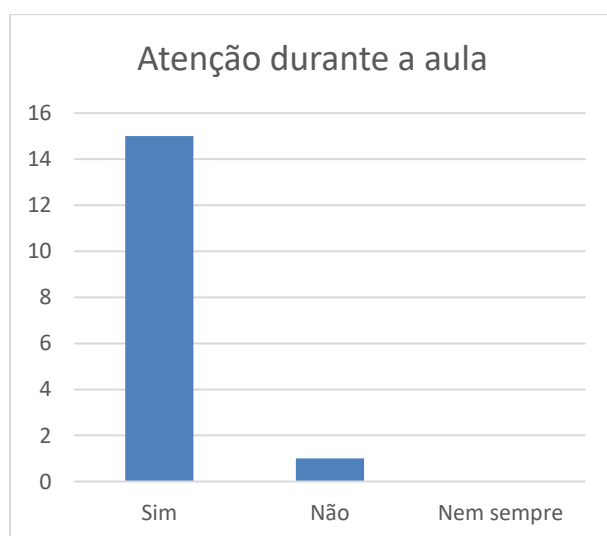
Há primeira questão do questionário, qual foi o tema abordado na Aula-Invadida, todos os alunos referiram ter sido Os Graus dos Adjetivos.



Respostas	
Graus dos adjetivos	16 alunos
Outro	0

Gráfico 4.1 e Tabela 4.1 - Que tema foi abordado na Aula-Invadida de dia 12 de junho, segunda-feira?

Relativamente ao fato de terem ou não mantido a atenção durante a implementação da aula, 15 alunos referiram que estiveram sempre atentos e 1 aluno referiu que não esteve atento.



Respostas	
Sim	15 alunos
Não	1 aluno
Nem sempre	0

Gráfico 4.2 e Tabela 4.2 - Durante toda a Aula-Invadida mantiveste-te atento?

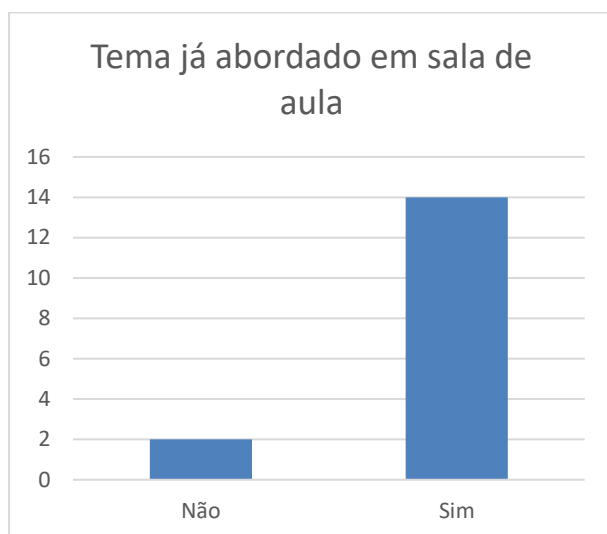
Sobre os motivos em que foi mais difícil manter a atenção à aula invadida, foram estas as respostas dos alunos:

- 1 – quando eles falavam juntos
- 1 – no início
- 1 – durante os diálogos
- 1 – o Ricardo a dizer as frases muito rápido
- 1 – não porque era divertido
- 1 – foi quando a sereia estava atrás de mim
- 3 – com as piadas que faziam
- 6 – não houve momento mais difícil para mim

No que concerne aos momentos em que foi mais fácil manterem-se atentos, os alunos referiram:

- 1 – quando eles não falavam todos juntos;
- 1 – mas o mais fácil foi quando a seria dizia os graus num tom muito agudo
- 1 – no fim
- 1 – com os graus dos adjetivos
- 1 – A sereia que dizia sempre o grau absoluto analítico
- 1 – sim é divertido
- 1 – quando estavam a falar sobre os adjetivos
- 1 – nenhum
- 1 – quando não faziam piadas
- 1 – no início
- 1 – quando diziam os graus dos adjetivos
- 2 – quando estavam a explicar
- 3 – todos foram fáceis

Relativamente a terem já abordado o tema em sala de aula, a maioria dos alunos (14) respondeu que sim e apenas 2 referiram que não o tinham feito.



Respostas	
Sim	14 alunos
Não	2 alunos

Gráfico 4.3 e Tabela 4.3 - Já tinhas abordado este tema em aula?

Na questão relativa à existência de dúvidas sobre o tema abordado, 2 alunos referem que têm dúvidas e os restantes 14 dizem que não as possuem.



Respostas	
Sim	2 alunos
Não	14 alunos

Gráfico 4.4 e Tabela 4.4 - Tinhas alguma dúvida sobre o tema abordado?

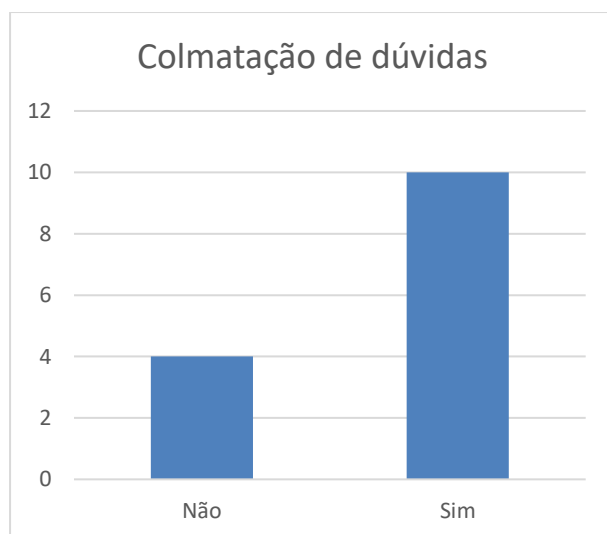
Quando na questão seguinte lhes é pedido para indicarem a dúvida, 12 alunos não respondem, 1 aluno refere que não tem dúvidas e outro aluno refere que confunde o grau superlativo com o absoluto.



Respostas	
grau superlativo e o absoluto eu confundo	1 aluno
nenhum	1 aluno
não responderam	12 alunos

Gráfico 4.5 e Tabela 4.5 - Tinhas alguma dúvida sobre o tema abordado? Se sim, qual?

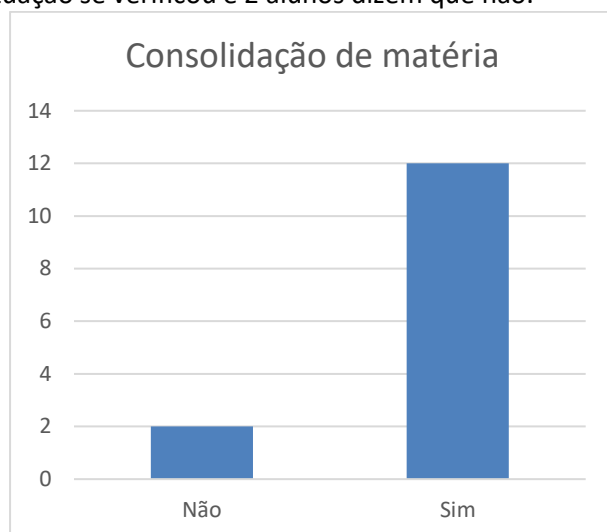
Sobre a colmatação de dúvidas, 10 alunos referem que a Aula-Invadida serviu para tal, e 4 alunos referem o contrário.



Respostas	
Sim	10 alunos
Não	4 alunos

Gráfico 4.6 e Tabela 4.6 - A Aula-Invadida contribuiu para: - colmatar essas dúvidas?

Já na contribuição da Aula-Invadida para a consolidação daquela matéria, 12 alunos dizem que esta situação se verificou e 2 alunos dizem que não.



Respostas	
Sim	12 alunos
Não	2 alunos

Gráfico 4.7 e Tabela 4.7 - A Aula-Invadida contribuiu para: - consolidar essa matéria?

Nota: O aluno que referiu “o grau superlativo e o absoluto eu confundo” respondeu sim à contribuição da Aula-Invadida para colmatar essas dúvidas.

Na questão que solicitava a opinião dos alunos sobre o uso das Aulas-Invadidas para abordar um tema novo (ainda não lecionado pelo professor), os alunos indicaram o seguinte:

- 1 – eu acho que sim, porque assim sabíamos mais em coisas fixas
- 1 – acho que devia haver mais vezes
- 1 – eu tenho a ideia que foi muito boa ideia, porque era para nós nos lembrarmos
- 1 – modo indicativo
- 1 - não
- 1 – eu acho que deviam fazer outro porque aprendemos
- 1 – não respondeu
- 1 – vieram cá para nós aprendermos se o professor ainda não ter dado a matéria
- 1 – acho que sim, porque aprendemos e assistimos a uma espécie de teatro muito divertido
- 1 – sim
- 1 – acho que não devem abordar um tema novo que não sabemos
- 1 – para nós aprendermos
- 1 – sim, assim aprendemos as coisas de uma forma diferente

- 1 – eu queria que dessem uma aula de volumes
- 1 – as aulas invadidas deviam ser sobre temas que nunca tenhamos feito
- 1 – para nós aprendermos
- 1 – acumular mais o tema

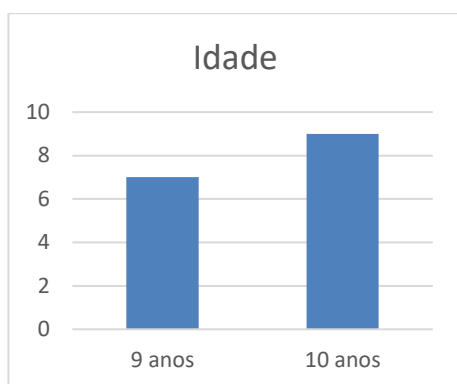
Sobre o uso das Aulas-Invadidas para consolidar um tema já abordado em aula (já lecionado pelo professor), os alunos apontam as seguintes respostas:

- 1 – acho que não porque já demos essa matéria
- 1 – ajudou-me muito
- 1 – foi bom para nós revermos
- 1 – eu acho que deviam fazer à mesma porque nos lembramos das matérias
- 1 – não respondeu
- 1 – Treinar o tema
- 1 – só para nós recordarmos a matéria
- 1 – também acho que sim, porque podemos esclarecer as dúvidas de uma forma divertida
- 1 – acho que é giro de se brincar com os temas
- 1 – acho que devem abordar um tema já dado para confirmar se já sabemos
- 1 – sim, assim é uma maneira de estudar
- 1 – graus dos adjetivos
- 1 – sim, era isso
- 3 – sim

No espaço disponível para comentários, observações e/ou sugestões, os alunos responderam o seguinte:

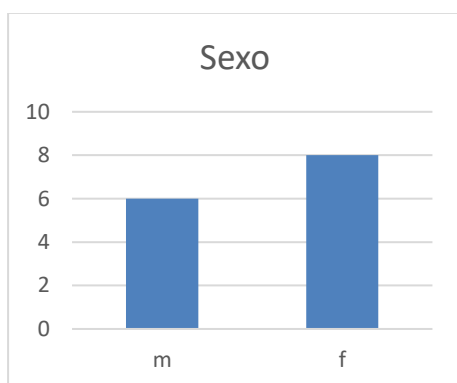
- 1 – nenhum, tá muito fixe
- 1 – gostei muito
- 1 – não
- 1 – achei uma coisa espetacular
- 1 – foi muito engraçado
- 1 – adorei o tema dos graus dos adjetivos
- 1 – foi muito giro e eu achava que deva ser feito mais vezes
- 9 – não respondeu

Relativamente à caracterização dos alunos, 9 deles tinham 10 anos e os outros 7 tinham 9 anos e 8 alunos eram do sexo feminino e 6 alunos do sexo masculino.



Respostas	
9 anos	7 alunos
10 anos	9 alunos

Gráfico 4.8 e Tabela 4.8 – Idade dos alunos da turma



Respostas	
Feminino	8 alunas
Masculino	6 alunos

Gráfico 4.9 e Tabela 4.9 – Sexo dos alunos da turma

4.4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Através dos diversos dados recolhidos procedeu-se à seguinte análise.

Relativamente à observação direta, pode verificar-se que quer os alunos, quer a professora se encontraram permanentemente atentos à Aula-Invadida.

Quer alunos, quer professora, embarcaram na “viagem” proposta pelos performers e acompanharam toda a Aula-Invadida com elevada concentração.

Através dos questionários, conseguiu-se descobrir algumas observações que os alunos não fizeram durante e após a Aula-Invadida:

- todos compreenderam qual era o assunto abordado na Aula-Invadida – Os graus dos objetivos;
- a grande maioria dos alunos refere que se manteve atento, existindo apenas um que refere que não esteve atento;
- apesar de seis alunos terem respondido que nunca lhes foi difícil manter a atenção, outros apontam como motivo de falta de atenção a confluência de falas dos performers ao mesmo tempo e de um destes falar muito rápido;
- o facto de existir um clima de comédia também foi apontado como fator de desatenção e ainda o facto de os atores não estarem sempre na frente dos alunos também foi apontado por um aluno;
- relativamente ao que facilitou a atenção dos alunos, estes referiram:
 - os momentos cómicos da aula (como por exemplo: o falar em tons agudos e a sereia a dizer sempre o mesmo grau);
 - a maneira concreta como foi abordado o tema;
 - o fato dos atores não falarem todos ao mesmo tempo;
 - o clima de comédia não ser constante;
- a grande maioria dos alunos disse que já tinha abordado este tema em sala de aula. Apenas dois alunos referiram não ter feito ainda
- dois alunos mencionaram ter dúvidas sobre aquela matéria. Destes, um deles disse que a sua dúvida consistia em confundir o grau absoluto com o grau superlativo;
- apesar de apenas dois alunos da turma terem manifestado dúvidas nesta matéria, foram dez os que referiram o contributo que a Aula lhes deu para consolidar algo já adquirido. O aluno que referiu “o grau superlativo e o absoluto eu confundo” mostrou que a aula tinha contribuído para o esclarecer;
- sobre a utilização das Aulas-Invadidas para iniciar um tema novo em sala de aula, doze alunos, de diferentes formas, referem que estas aulas poderiam servir para

isso mesmo, tendo dois alunos até sugerido temas para aulas futuras, como o Modo Indicativo em Português e Os Volumes em Matemática;

- sobre o uso das Aulas-Invadidas para consolidar um tema já lecionado pelo professor, foram dez os alunos que anuíram, por diversos motivos. Porém, um aluno referiu que não concordava porque o tema já tinha sido estudado;
- os comentários e sugestões referidas foram principalmente o prazer que tiveram nesta aula, bem como a solicitação da repetição de aulas deste tipo.

Confrontando os dados de cada uma das ferramentas, e relembando o que foi referido na fundamentação teórica, pode constatar-se que os alunos e a professora, tal como expectável, gostaram e aderiram à proposta da Aula-Invadida mostrando o seu agrado pela surpresa e diferente abordagem do conteúdo programático.

Também podemos concluir que os alunos e a professora, como referiu na entrevista, gostariam de ver este tipo de aulas acontecer mais vezes, por serem aulas que podem ser mais engraçadas, e fora do comum, de modo a poderem ser abordados temas de modos diferentes e “mais fixes” (expressão utilizada pelas crianças).

Curiosamente, foi detetado no inquérito que o tom de comédia funcionou como distração, apesar de ter sido também apontado como fator do agrado de muitos alunos. A compreensão do texto (falas dos atores) acabou por ser referida como perturbadora da atenção, quer quando os atores falavam todos ao mesmo tempo ou demasiado rápido, o que perturbou o recetor da aula e a compreensão do assunto abordado.

Esperava que as personagens, por serem tão absurdas, fossem o grande foco de atenção dos alunos. Para surpresa minha, a sua atenção incidiu particularmente sobre a temática abordada.

Outras duas situações a referir, são o facto de o aluno que refere ter dúvidas naquele conteúdo, ter depois respondido que estas tinham ficado esclarecidas; e a outra situação curiosa foi o facto de na escolha da encenação da Aula-Invadida se terem colocado personagens sempre a dizer o mesmo grau de adjetivo. Isso foi notado, pelo menos, por um aluno que a refere como ponto de atenção.

Finalmente, através dos inquéritos, podemos concluir que os alunos (e a professora) gostaram da aula e pedem que se repita, sugerindo até alguns temas a serem abordados: o Modo Indicativo a Português e Os Volumes a Matemática.

4.5. Retroação, Reflexão e Avaliação

Este processo de retroação, reflexão e avaliação do projeto dinamizado permite regular, melhorar, valorizar e desofuscar o caminho já percorrido e aquele que se terá de construir.

Anteriormente, indiquei que pretendia criar uma Aula-Invadida a ser implementada na disciplina de Português, sobre os Graus dos Adjetivos; e que esta poderia ser utilizada como ferramenta de ensino-aprendizagem para a superação de algumas dificuldades dos alunos, nomeadamente no ensino de conteúdos/matérias que sugerissem maior dificuldade.

Será neste momento, apoiando-me nos dados recolhidos e na minha própria reflexão, que poderei verificar se efetivamente atingi estes objetivos.

Começando pelos participantes no estudo, comprovei que o interesse e a participação na Aula-Invadida foram muito elevados, tendo a Aula-Invadida surtido o efeito pretendido – captar a atenção dos alunos e professores e ajudá-los na compreensão e consolidação de conteúdos programáticos.

Também posso referir, nomeadamente na reação da professora ao sugerir que se comece já a investir em temas do 1.º ano (ano de escolaridade que a professora irá lecionar no próximo ano letivo) e na proposta dos alunos de novos temas a dinamizar, que esta Aula-Invadida pode ter resultados efetivos no planeamento das aulas e no recurso à expressão dramática para as mesmas.

Outra das situações a referir, após todo o processo aplicado e analisado, é a expectativa da professora que esperava interação entre os performers e os alunos. Isto nunca foi equacionado. Nunca tive essa intenção porque não pretendia substituir-me ao professor. Nenhum dos alunos mencionou essa falta o que me leva a acreditar que estava a pensar

bem.

Posso também infletir que esta Aula-Invadida ajudou na colmatação de dúvidas e foi apontada também pela professora como um instrumento de trabalho para as aulas, nomeadamente para os alunos que têm mais dificuldades, na medida em que traz para o concreto assuntos mais abstratos e difíceis de compreender. Talvez daí venham as sugestões das matérias referidas pelos alunos como próximas Aulas-Invadidas (Modo Indicativo a Português e Volumes a Matemática).

Desta forma, também se pode mencionar que este modo de aprendizagem parece ser extensível a outras áreas do saber e a outros anos de escolaridade.

Finalmente, relativamente às questões orientadoras deste estudo, gostaria de refletir como é que a prática da expressão dramática pode funcionar como instrumento de ensino e não apenas como entretenimento.

Pude confirmar a hipótese formulada, de que a Expressão Dramática pode contribuir para o desenvolvimento nas restantes disciplinas curriculares, potenciando as capacidades de desenvolvimento e conhecimento de diversos conteúdos, tornando-os palpáveis e menos abstratos. Por isto, verifico que o projeto foi adequado ao contexto e situação onde queria intervir; verifiquei a sua pertinência, uma vez que se justificou no contexto das estratégias definidas pelo organismo e que foi eficaz, dado que os objetivos propostos foram atingidos. Foram os seguintes:

- produziu-se uma Aula-Invadida que pôde ser implementada na disciplina de Português, sobre os Graus dos Adjetivos, como instrumento de ensino-aprendizagem;
- avaliou-se a possibilidade de a disciplina de expressão dramática/teatro poder ser utilizada como ferramenta de ensino-aprendizagem para a superação de algumas dificuldades dos alunos, nomeadamente no ensino de conteúdos/matérias em que estes revelem maior dificuldade.

Sendo assim, considero a avaliação positiva, dado que houve uma melhoria da aprendizagem com o projeto estabelecido.

CAPÍTULO V

TRATADO DE PAZ!

CONCLUSÃO

No capítulo final desta dissertação, faço um pequeno resumo das principais conclusões do estudo e, de seguida, refiro os limites deste estudo e reflito sobre como pode ser este projeto retomado para estudos futuros

5.1. CONCLUSÃO

A Expressão Dramática, tal como referido no CNEB, pode propiciar a aquisição e apropriação de novas aprendizagens.

A implementação de aulas invadidas revelou-se um importante instrumento de ensino-aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conteúdos particularmente difíceis para os alunos.

Esta foi a principal conclusão a que cheguei com o desenvolvimento deste projeto. Já tinha conhecimento que assim fosse, mas interessava-me conhecer de que forma o Teatro em si poderia ser uma ferramenta de ensino-aprendizagem em que os alunos participam como espetadores. Eles são agentes da ação dramática, uma vez que a ação se desenvolve na sua própria sala de aula.

Os alunos envolveram-se completamente com tudo o que se passou. Olhavam interessados para o que viam e ouviam. Quase completavam o que os atores iam dizendo. Tudo era novo naquele dia. Sonhava com este projeto desde 2010, altura em que iniciei os meus estudos de Teatro. Ver a sua concretização e verificar os resultados foi apaixonante.

Uma coisa é saber que a expressão dramática é uma mais valia como instrumento de ensino-aprendizagem, que permite aos educadores/professores explorar diferentes conteúdos e matérias de formas diferenciadas. Isso leva os alunos, muitas vezes, a trazerem para o concreto o que estão a estudar, a poderem utilizar experiências das suas próprias vidas e imaginação para chegar à resolução de um problema. Outra questão é comprovar como uma peça de Teatro, efetiva, pode ser um modo de transmissão de conhecimentos para alunos e professor. Saber que esta aliança efetiva de Teatro e Educação pode também funcionar deste modo é muito gratificante, particularmente

quando a peça de Teatro é construída através de um processo de investigação (construção de uma peça de teatro através de improvisações sobre um determinado tema. Destas fixam-se as melhores ideias, que depois de encadeadas são postas em cena.).

Este ponto também foi fulcral para mim: não me interessava escrever uma peça educativa sobre o conteúdo escolhido, queria antes construir com atores e colegas uma peça de teatro sobre aquele assunto. Queria saber que experiências iriam resultar das improvisações e como é que poderíamos chegar a uma peça final. As minhas ideias e prática pedagógica poderiam condicionar toda a escrita da peça. Teria de ter profissionais fora da área da educação para enriquecer a construção desta aula. Isto verificou-se imprescindível para que não se tornasse em “mais uma aula igual às outras”, mas sim numa verdadeira peça imersiva em que os alunos se entranham e podem obter algum conhecimento.

A implementação desta investigação-ação leva-me a querer realizar mais projetos destes, e são os próprios alunos que me questionam “Catarina, quando é que há mais?”. Este tipo de projetos permite-me continuar a melhorar a minha prática pedagógica e também a refletir sobre a mesma.

Para efetuar esta investigação comecei por uma fundamentação teórica que me permitiria munir daquilo que acho essencial para contextualizar este projeto na prática-pedagógica – a Arte e a Educação e a Expressão Dramática como ferramenta de ensino-aprendizagem. Também foi essencial toda a descoberta de algumas propostas semelhantes já implementadas por outros educadores/artistas e o que é que estas poderiam trazer para a minha investigação (Capítulo I). Posteriormente, explanei o Modelo de Relação Pedagógica de Renaul Legendre referindo como este se pode adaptar ao meu projeto, que desenhei tendo como base este modelo (Capítulo II a IV).

Posso concluir que as opções metodológicas, a Aula-Invadida criada e os diversos resultados a que cheguei, nas suas diversas formas descrevem o projeto de forma mais abrangente e mais particular.

O que me conduziu neste projeto foi a ânsia de misturar as minhas duas formações, em

Ensino e Teatro, e através destas ir construindo, sentindo, deixar-me encantar e gozar de uma série de novas aprendizagens que em tudo em mim fazia sentido. Esta sensação criadora pôde tornar-se carne na Aula-Invadida que se mostrou como uma nova metodologia de ensino aprendizagem, fundada numa pesquisa aprofundada, planeada, implementada e avaliada.

Tenho muita vontade de implementar esta aula noutras turmas antes ou depois do conteúdo ser abordado. Para não me distanciar do objetivo da criação deste novo instrumento de ensino-aprendizagem, que se coloca ao serviço do professor e do aluno e não do artista que quer apresentar a sua arte, tenho que ter sempre presente a recolha de dados. Um questionário ou um debate com os alunos da turma e entrevista ou conversa informal com a professora é fundamental.

Neste momento, na escola, consigo implementar este método de trabalho de construção teatral através de um processo de investigação sobre um tema com os alunos do 6.º ano. Curiosos resultados tenho tido, partindo de diversos temas, e mais curiosa estou quando esta turma chegar ao 6.º ano e puder, com eles, criar algo “do zero” sobre um determinado tema, e poder surpreender-me com este resultado... Talvez nesse momento, eles consigam perceber a coincidência de um sereio, uma pescadora, alguém perdido e uma árvore de Natal num determinado espaço a falar de algo tão peculiar como os Graus dos Adjetivos.

5.2. LIMITES DO ESTUDO

Esta investigação-ação está restringida a um tempo muito concreto a um conteúdo bem definido e a um contexto escolar muito específico – uma escola privada que tem, na sua grande maioria, alunos mais interessados e participativos e com algum apoio em casa e alguma sensibilidade por parte dos encarregados de educação para as Artes. Então, estas reflexões finais não poderão ter estendidas a todas as situações em que aconteçam aulas invadidas. No entanto, as crianças pautam-se por muitas características semelhantes que podem levar à conclusão de que este tipo de abordagens criativas de conteúdos iria ser recebida de modo muito semelhante em diversos contextos educativos e escolares.

5.3. REFLEXÃO PARA FUTUROS TRABALHOS

Com este trabalho de projeto não pretendi generalizar os resultados obtidos, mas importa descobrir como é que a prática da expressão dramática pode funcionar como instrumento de ensino, e não apenas como entretenimento.

No entanto, apesar de só ter aplicado a uma turma uma Aula-Invadida, e tendo eu 12 turmas de Expressão Dramática, não duvido que todas as restantes iriam ter uma reação muito semelhante a este 4.º ano B.

Espero que a leitura deste trabalho de projeto fomente uma vontade por parte de professores e artistas a colaborarem mais entre si, tal como no projeto 10x10, que tem vindo a dar muitos frutos e ótimos resultados.

É precisamente nas justificações que enquadram a presença das artes na educação que temos falhado. Às artes pedimos exatamente aquilo que pedimos a qualquer outra disciplina escolar, independentemente da área, e se somos hoje mais capazes de perceber que há um grande desfasamento entre os conteúdos curriculares e as áreas de conhecimento que supostamente neles se inscrevem, não estamos ainda preparados para questionar o quanto esses currículos falam não apenas dos saberes em questão, mas antes têm inscritas em si e fazem atuar representações do mundo e dos sujeitos que limitam as possibilidades de pensar e de ser diferente.

(MARTINS, 2017)

Algumas advertências para trabalhos futuros e continuação desta investigação/projeto:

- integrar as Aulas-Invadidas em contexto escolar, planificando no início do ano letivo em que alturas estas poderão ser válidas, de acordo com a experiência dos professores sobre os conteúdos em que geralmente os alunos apresentem dificuldades;
- continuar a criação de Aulas-Invadidas renovando este conceito que dependerá sempre da trupe formada, do conteúdo abordado e dos adereços colocados à disposição para improvisações, para que estas sejam o mais livre possível;
- fomentar a criação de outras trupes com outros professores e artistas, que podem formar novas Aulas-Invadidas, conhecendo este projeto e o seu desenvolvimento;
- continuar a investigação de como o Teatro em sala de aula, numa vertente em que o aluno é espetador imersivo do mesmo, pode ser usado como veículo de transmissão de conhecimentos;
- experimentar a produção de Aulas-Invadidas com alunos mais velhos a ser aplicadas em turmas de alunos mais novos, orientadas pelo professor de Expressão Dramática, com outro artista, por exemplo, e aplicadas em turmas previamente definidas, de acordo com os conteúdos escolhidos.

BIBLIOGRAFIA

- III Encontro Internacional de Expressão Dramática (1986). *Uma aprendizagem da descoberta*. Coleção: Expressão dramática na educação. Lisboa: Conservatório Nacional.
- Abreu, J. (2014). *O Teatro como Disciplina de Educação Artística Um Projeto na Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol* (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta). Lisboa, Portugal. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3285/1/O%20Teatro%20como%20Disciplina%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Art%C3%ADstica-%20Um%20Projeto%20na%20Escola%20B%C3%A1sica%20e%20Secund%C3%A1ria%20da%20Ponata%20do%20Sol%20-Z%C3%A9%20Abreu%20202014.pdf> [15 de julho de 2017]
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Aguilar, L. F. (2001). *Expressão dramática – Guia pedagógico para o 1º ciclo de ensino básico*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Alexandrino, T. (2014). *Projeto CIV Young Storytellers: Estudo Exploratório de uma Investigação-Ação no Colégio Internacional de Vilamoura*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta) Lisboa: Portugal. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4204> [17 de novembro de 2017]
- Almeida, P. M. (2012). *Aprender com a Expressão Dramática!* (Relatório de Estágio de Mestreado, Universidade dos Açores). Açores, Portugal.
- Almeida, D. (coord.) (2017). *Ensaios entre Arte e Educação*. Lisboa: Publicação Fundação Calouste Gulbenkian. https://gulbenkian.pt/descobrir/wp-content/uploads/sites/16/2016/04/10x10_EnsaiosentreArteeEducacao.pdf [15 de julho de 2017]

- Alves, S. (2013). *Ensinar Matemática através da Arte: um Incentivo ao Gosto pela Matemática?* (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta) Lisboa: Portugal. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2759/1/Helena%20Alves_TMA E.pdf [17 de novembro de 2017]
- Baden-Powell, R. (1946). Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática. In A. B. Sousa, *Educação Pela Arte e Artes na Educação. 2.º Volume: Drama e Dança* (p. 24). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Bamford, Anne (2007). *Conferência Nacional de Educação Artística*. Porto: Casa da Música.
- 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. In Fragateiro, C. (coord.) *Percursos - Cadernos de Arte e Educação* (pp. 17-31). N.º1 Setembro. Aveiro: APEDTE- Associação Portuguesa de Expressão Dramática e Teatro na Educação.
- Barret, Gisèle & Landier, J. C. (1994). *Expressão dramática e teatro*. Porto: Edições Asa.
- Beauchamp, H. (1997). *Apprivoiser le Théâtre*. Montréal: Les Editions Logiques
- Bedos e Col., c. (1974). A Expressão Dramática e Teatro - Fantoques e Teatro de Fantoques –. In A. B. Sousa, *Educação Pela Arte e Artes na Educação. 2.º Volume: Drama e Dança* (p. 89). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um projeto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e de educação*. Lisboa: Grávida.
- Bronowsky, J. (1983). *Arte e conhecimento: ver, imaginar, criar*. Lisboa: Edições 70.
- Caldas, J. & Pacheco, N. (org.) (1999). *Teatro na Escola, A Nostalgia do Inefável*. Porto:

Quinta Parede.

Cardoso, C.; Leonido, L.; Lopes, M. (2004). *Teatro na educação*. Amarante: I Fórum Ibérico.

Carmo, H. e Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. 2ª ed.. Lisboa: Universidade Aberta.
<file:///C:/Users/Acer/Downloads/CARMO%3B%20FERREIRA.%20Metodologia%20de%20Investigacao%20-%20Guia%20para%20a%20Auto%20Aprendizagem.pdf> [7 de janeiro, 2015]

Cavadas, L. (2011) *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* (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta) Lisboa: Portugal.
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2063/2/TMEA_LeandroCavadas.pdf [17 de novembro de 2017]

Cavassin, J. (2008). *Perspetivas para o Teatro na Educação como Conhecimento e Prática Pedagógica*, Revista Científica/FAP, n.º 3 (pp. 39-52), Curitiba.
<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1624>. Pdf [7 de novembro, 2014]

Conselho Nacional De Educação (1998). *Educação estética, ensino artístico e a sua relevância na educação e na interiorização dos saberes*. Parecer nº3/98. Lisboa: Assembleia da República.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.ª. J., Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*, Psicologia Educação e Cultura, vol. XIII, n.º 2, pp. 455-479. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF [26 de dezembro de 2014]

Cutillas Sánchez, V. (2005). *La Enseñanza da la Dramatización y el Teatro: Propuesta didáctica para la enseñanza secundaria*. (Tese de Doutoramento, Universitat de Valencia, Espanha. www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9625/cutillas.pdf?)

sequence =1 [15 de junho de 2017]

De Ketele, J. & Rogiers, X. (1993) *Metodologia da Recolha de Dados, Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de documentos*. Lisboa: Grafiroda – Artes Gráficas, Lda.

Descobrir (2017) *10x10*. Lisboa: Descobrir | Fundação Calouste Gulbenkian. <https://gulbenkian.pt/descobrir/projetos-especiais/10x10/> [15 de junho de 2017]

Desgranges, F. (2011). *Pedagogia do teatro: provocações e dialogismo*. São Paulo: Hucitec Editora

Dobbs, S M. (1998). *Learning in and thought art*. Los Angeles: Getty Education Institute for the Arts.

Esteve, c. (1991). A formação de professores perante a aceleração da mudança social. In A. Nóvoa (Organização). *Profissão Professor*, pp: 117-120. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. & Ferreira, J. (2001). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa

Fontanel-Brassart, S. & Roquet, A. (1977). *A Educação Artística na Ação Educativa*. Coimbra: Livraria Almedina.

Fragateiro, C. (1983). *Teatro para crianças ou um projecto global*, Coleção Teatro Transformação. Coimbra: Centelha.

Fróis, J. P. (coord.) (2000). *Educação Estética e Artística, Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Guerra, M. (1991). *Activites dramatiques hypotheses pour la formation des enseignants au Portugal* (Tese mestrado em Estudos Teatrais). Paris: Instituto de Estudos Teatrais da Universidade de Sorbonne – Paris III.

Hansted, T. C. e Gohn M. da G. (2013). *Teatro e Educação: uma relação historicamente*

- construída*, Eccos Revista Científica, n.º 30 (pp. 199-220), São Paulo. redalyc.org/articulo.oa?id=71525769012 [7 de novembro de 2014]
- Koudela, I. D. (2006). *Pedagogia do teatro*. Abrace X. portalabrace.org/Memoria%20Abrace%20X%20digital.pdf [7 de novembro de 2014]
- Laferrière, G. (1997). *La pedagogia puesta en escena*. Ciudad Real: Ñaque Editora
- Landier, J.C. & Barret, G. (1994). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: Edições Asa
- Leal, L. (2013). *Fábrica da Criatividade de Óbidos: estudo exploratório e percepções sociais*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta) Lisboa: Portugal. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2666/1/MAE%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final%2014OUT2013.pdf> [17 de novembro de 2017]
- Malveira, A. N. (2010). *A Educação na República de Platão*, Revista da Academia Brasileira de Filologia, N.º VII. (pp. 24-28). <http://www.filologia.org.br/abf/rabf/7/024.pdf> [7 de novembro de 2014]
- Marechal, André, Beauchamp, H. & Chaîne, F. (1993). *Art dramatique – repères pédagogiques: une suite de fragments dans une brève continuité*. Valleyfield: Presses collégiales du Québec.
- Martins, A. (2002). *Didáctica das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, C. (2017). Prefácio «E agora vai voltar tudo a ser como era?» - Por uma crítica às artes na educação. In *Ensaio entre Arte e Educação* (Assis, M., Gomes, E., Pereira, J., Pires, A. edits.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Melo, M. do C. (2005). *A expressão dramática – à procura de percursos*. Lisboa: Livros horizonte.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica/Ministério de educação.

- Montez, R. (2012). *Vamos Pegar o Mundo com as Nossas Mãos - um Projeto Artístico-Educativo num Jardim de Infância* (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta) Lisboa: Portugal. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2340/1/TMAE_RosaMontez.pdf [17 de novembro de 2017]
- Nóvoa, A. (1989). *Uma pedagogia a flor da pele: da expressão dramática ao teatro e vice-versa*. Cadernos de arte e educação. Percursos 1. (pp. 1-5).
- Nóvoa, A. (s.d.). Para a história da Expressão Dramática em Portugal. In C. Fragateiro. *Uma aprendizagem da descoberta: expressão dramática na educação* (pp. 1900 – 1985) (documento policopiado).
- Pacheco, J., Morgado, J., Viana, I. (2000). *Políticas Curriculares: Caminhos da flexibilização e integração*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, A, Pereira, J., Assis, M. (coord) (s. d.). *Micropedagogias 10x10* edições. 2011-2015. Documento policopiado. Lisboa: DESCOBRIR. Programa Gulbenkian educação para a cultura e a ciências
- Pereira, B. M. A. (2012) *A Expressão Dramática/Teatro no 1º Ciclo do Ensino Básico- Conceções e práticas de Professores* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa) Lisboa, Portugal.
- Perrenoud, P. & Thurler, M. G. (1994). *A escola e a mudança*. Lisboa: Escolar Editora.
- Projecto Educativo (2013). *Projecto Educativo do Externato João XXIII*. Lisboa: Externato João XXIII
- Queiroga, M. (2016) *Projecto Arte e Educação no Espaço Museológico: Estudo Exploratório de uma Investigação-Acção no Museu Nacional de Arte Contemporânea* (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta) Lisboa: Portugal. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5531/1/TMAE_MonicaQueiroga.pdf [17 de novembro de 2017]

- Read, H. C. (2005). O Porquê da Expressão Dramática. In Reis, *Expressão Corporal e Dramática* (pp. 13-20). Lisboa: Produções Editoriais, Lda.
- Read, H. (1982). *Educação pela Arte*. Trad. de Ana Maria Rabaça e Luís Filipe Silva Teixeira. Lisboa: Edições Setenta.
- Reis, Cláudia (2012). *A importância da Educação Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico: conceção, implementação e avaliação do Projeto Tum-Tum* (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta). Lisboa: Portugal. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2739/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Cl%C3%A1udia_Reis.pdf [15 de junho de 2017]
- Rodrigues, P. (2013). *“Os Aprendizizes do Fingir”*: Estudo Fenomenológico Com Incidência nos Sujeitos da Aprendizagem (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta). Lisboa: Portugal. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3386/1/MAE-Os%20Aprendizes%20do%20Fingir.pdf> [15 de junho de 2017]
- Rosa, M. C. (2010). *A Educação Artística e o Sistema Educativo Centro Nacional de Cultura*. www.clubeunescoedart.pt/files/Texto%20Carmelo%20Rosa [15 de junho de 2017]
- Serviços de biblioteca, informação documental e museologia (2015). *APA 6th. Citar e referenciar: estilo bibliográfico APA 6th*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Serviço de Educação – Município de Óbidos (s. .d). *Fábrica da Criatividade*. Óbidos: Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos. <http://escoladobidos.com/fabrica-da-criatividade/> [17 de novembro de 2017]
- Silva, A. S. (2000). *A educação artística e a promoção das artes, na perspectiva das políticas públicas*. Lisboa: Ministério da educação.
- Silva, C. (2015). *Para que serve a dança? O Projeto Pedagógico da Escola de Dança Clara Leão*. (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta) Lisboa: Portugal. http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4724/1/TMEA_ClaraSilva.pdf [15 de junho de 2017]

- Silva, C., Santos, M., Baltazar, M., Saragoça, José, (2017). Avaliação de projetos de intervenção social: Uma reflexão sobre as experiências em projetos nacionais, regionais e da bacia do Mediterrâneo. In *Desenvolvimento e Sociedade*, n.º 2 (p. 118). Évora: Universidade de Évora. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/22038/1/08%20CAS-MO-SB-JS%20Modelo%20Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20pp%20103-111.pdf> [15 de junho de 2017]
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: bases psicopedagógicas* (vol 1). Lisboa: Instituto Piaget
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Úcar Martínez, X. (2004). *Le théâtre et l'éducation: chercher, imiter, interpréter et représenter*. 7eme. Biennale de l'éducation et de la formation. Institut Nationale de Recherche Pédagogique. http://www.researchgate.net/publication/236586172_Le_thtre_et_lducation_chercher_imiter_interprter_et_representer [15 de junho de 2017]
- UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco. <https://pt.slideshare.net/alfredoslopes/roteiro-para-a-educao-artstica> [15 de junho de 2017]
- Universidade Aberta (2014). Normas de Apresentação das dissertações [mestrado] e das teses [doutoramento] da Universidade Aberta. Lisboa: Universidade Aberta.
- Viana, J. (2012). *Uma educação especial pelas artes, para uma educação com arte: a música como animação e fonte de bem-estar*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta) Lisboa: Portugal. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3214> [17 de novembro de 2017]

ANEXOS

ANEXO I

TEXTO DA AULA-INVADIDA

Graus dos Adjetivos ou uma Arvoríssima Natalíssima em processo de aprendizagem

Ricardo – Hm.... Olá! Eu... Eu não sei... o que é que estou aqui a fazer... (Para Diogo) E tu?

Diogo – Eu vinha a fugir dela, que me queria capturar! (Aponta para Rosário).

Rosário – (Atitude vangloriosa). Eu sou a pescadora mais corajosa do Externato João XXIII.

Diogo – Tu és cruelíssima! (Para Ricardo). Mas como é que tu vieste aqui parar?

Ricardo – Eu.... Ah! Eu... Eu entrei aqui (apontando para o desenho “planta”), nesta parte, que é o rés-do-chão. Depois subi para aqui, para o primeiro andar. Depois ainda fui lá acima, ao segundo andar, e depois voltei para trás, e depois voltei para o rés-do-chão, e agora estou aqui.

Diogo – Ah...

Catarina – Eu sou a Arvoríssima Natalíssima. Ninguém perguntou, mas eu quis dizer. (Diogo, Ricardo e Rosário olham para Catarina; olham uns para os outros e dizem):

Diogo, Ricardo, Rosário – Daaah!

Rosário – Não podes dizer Arvoríssima Natalíssima. Não há mais Natal nem menos Natal... Aliás, Isso nem são adjetivos!

Diogo – Tu não podes formar graus de adjetivos com nomes.

Catarina – O que é um adjetivo?

Diogo – Adjetivos são palavras que caracterizam os substantivos, indicando-lhes qualidades, defeitos, estados, condições...

Rosário – Vamos estudar os adjetivos! (falando baixo) Precisamos de um exemplo...

Diogo – Fala altíssimo!

Rosário – Alto! Boa! Alto é um adjetivo e está no **grau normal**. Então, quando eu cheguei ao externato, eu entrei pelo piso -1 e a Sereia já estava no piso 1. Logo, a Sereia estava mais alta do que eu. (RICARDO: Plim! Grau Comparativo de Superioridade)

Eu estava menos alta do que ele. (RICARDO: Plim! Grau Comparativo de Inferioridade)

Depois, eu segui o meu trajeto e fui para o piso 0 e a Sereia continuava mais alta do que eu. (RICARDO: Plim! Grau Comparativo de Superioridade) E eu continuava menos alta do que ele. (RICARDO: Plim! Grau Comparativo de Inferioridade). Até que, finalmente, eu consegui. Eu subi para o piso 1 e a Sereia já lá estava. Finalmente eu estava tão alta como a Sereia! (RICARDO: Plim! Grau Comparativo de Igualdade). E depois chegou o momento... eu continuei a subir e fui até ao telhado. Então, eu fiquei mais alta do que a Sereia!!! (RICARDO: Plim! Grau Comparativo de Superioridade)

Ricardo – Então espera. Já percebi. Quando subiste para o telhado, tu eras a mais alta (CATARINA: OH! OH! OH! Grau Superlativo Relativo de Superioridade).

Ricardo – E se descesses e ficasses no rés-do-chão, tu já serias a menos alta. (CATARINA: OH! OH! OH! Grau Superlativo Relativo de Inferioridade).

Rosário – Sim, mas eu sou muito rápida. (Rosário: Grau Superlativo Absoluto Analítico).

Diogo – Não, mas eu fui muito mais rápido. Eu cheguei primeiro. Eu sou rapidíssimo. (Diogo: Grau Superlativo Absoluto Sintético).

Rosário – Mas eu sou muito corajosa! (Rosário: Grau Superlativo Absoluto Analítico).

Diogo – Eu é que vinha a fugir de ti. Eu é que sou corajosíssimo. (Diogo: Grau Superlativo Absoluto Sintético).

Rosário – Mas a minha cana é muito grande.

Diogo – E a minha cauda é grandíssima.

Catarina – Então, a cauda dele é mais grande do que a cana dela.

Ricardo – Não... Não podes formar esse grau de adjetivo dessa forma. Por vezes, há exceções. Por exemplo, para o grau superlativo relativo de superioridade do adjetivo grande, não se diz “a mais grande”, diz-se “a maior”.

Diogo – Grandíssimo, Sintético (ri-se)

Catarina – A cauda dele é a maior. E a cana dela é a menor. Então, mas não era sempre “o mais, mais, mais”? O mais grande, o mais pequeno, o mais mau, o mais bom... Eu sou a mais Natalí..

Ricardo – Para alguns adjetivos, a regra não se verifica. Alguns adjetivos, tu própria vais ter que aprender e vais ter que decorar. Por exemplo, Bom!

Catarina – Mais bom?!

Ricardo – Não, melhor.

Catarina – Então e que grau é esse?

Ricardo – É o grau superlativo relativo de superioridade.

Diogo – Ou boníssimo...

Ricardo - ...ou ótimo!

Catarina – Então e mau? O mais mau...

Ricardo – Não, é o pior.

Catarina – E esse grau é qual?

Ricardo – É o grau superlativo relativo de superioridade.

Diogo – Ou malíssimo... que eu não sou!

Ricardo - ... Ou péssimo.

Catarina – Então e se for ao contrário? O... menos pequeno!

Ricardo – Nesse caso, é o menor.

Catarina – E esse é qual?

Ricardo – É o grau Superlativo Relativo de Inferioridade.

Diogo – Pequeníssimo...

Ricardo – Ou mínimo.

Catarina – Ah... E se for o mais bom?

Ricardo – Não é o mais bom. É o melhor.

Catarina – E esse grau é qual?

Ricardo – É o grau superlativo relativo de superioridade.

Diogo – Boníssimo...

Ricardo – Ou ótimo.

Rosário – Estou cansada e com fome!

Diogo – (grita e foge)

(Rosário vai atrás do Diogo.

Ricardo sai depois da Rosário)

Catarina – Adeus aos aluníssimos maisíssimos queridíssimos.

Rosário e Diogo – Adeus aos alunos mais queridos.

Ricardo – Grau Superlativo Relativo de Superioridade.

Catarina - Adeus aos alunos muitíssimo queridíssimos.

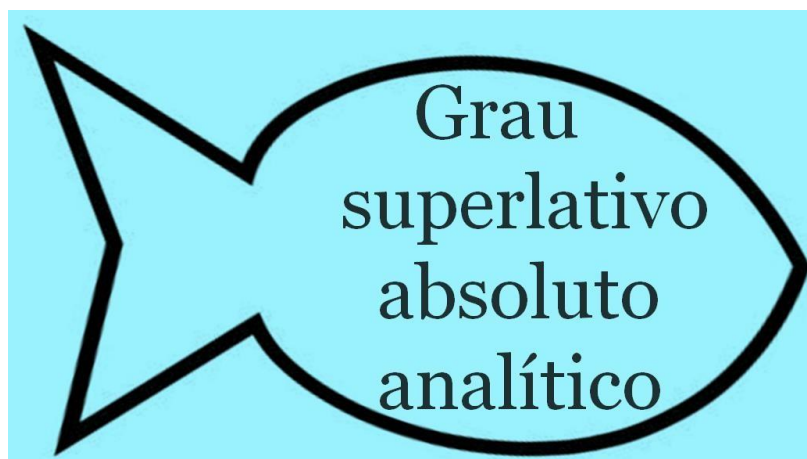
Rosário e Diogo – Adeus aos alunos muito queridos. **Ricardo** – Grau Superlativo Absoluto Analítico.

Catarina - Adeus aos aluníssimos queridíssimos. **Rosário e Diogo** – Adeus aos alunos queridíssimos. **Ricardo** - Grau Superlativo Absoluto Sintético.

Catarina - Adeus... (Diogo e Rosário puxam Catarina) Adeusíssimoooo!

ANEXO II

ADEREÇOS CONSTRUÍDOS



**Grau comparativo
de superioridade**

**Grau comparativo
de inferioridade**

Grau normal

**Grau comparativo
de igualdade**

ANEXO III

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS APÓS A AULA-INVADIDA

Aulas Invadidas – Uma experiência – 12/06/2017

Que tema foi abordado na *aula invadida* de dia 12 de Junho, segunda-feira?

Durante toda a *aula invadida* mantiveste-te atento?

Sim Não Nem sempre

Em que momentos foi:

- mais difícil manteres-te atento?

- mais fácil manteres-te atento?

Já tinhas abordado este tema em aula? Não Sim

Tinhas alguma dúvida sobre o tema abordado? Não Sim

Se sim, qual?

A *aula invadida* contribuiu para:

- colmatar essas dúvidas? Não Sim

- consolidar essa matéria? Não Sim

O que achas das *aulas invadidas* para:

- abordar um tema novo (ainda não leccionado pelo professor):

- consolidar um tema já abordado em aula (já leccionado pelo professor)

Comentário/Observações/Sugestões

Identificação

Idade _____

Sexo M

F

APÊNDICES

APÊNDICE I

**ENTREVISTADA: LOPES, SÓNIA (2017) PROFESSORA TITULAR DO 4.º ANO B
DO EXTERNATO JOÃO XXIII.**

EXTERNATO JOÃO XXII, LISBOA: 5 DE JUNHO DE 2017.

Catarina – Bom dia Sónia.

Sónia – Bom dia.

Catarina – Espero que esteja tudo bem contigo. Então, combinámos que eu iria desenvolver na tura turma do 4.º ano B a Aula-Invadida, sobre este tema: Graus dos Adjetivos. O 4.º ano, pelo que eu percebi e pelo que eu me lembro é um aprofundar dos temas do 3.º ano, não muitas matérias novas, e essa é uma delas que por vezes dá algumas dúvidas. Antes, então, de aplicarmos a aula, queria fazer-te algumas perguntas, uma delas é:

Catarina - o que é que é para ti esta coisa da expressão dramática?

Sónia – Expressão Dramática, para mim, é um suporte, muitas das vezes, para nós conseguirmos chegar até eles. Quando nós estamos, por exemplo, a dar alguns temas mais complexos; há crianças que não têm uma aprendizagem tão rápida e nós às vezes recorremos à expressão dramática, a alguns teatros, algumas animações, em sala de aula, assim como a expressão plástica – utilizamos às vezes, também, jogos e construções, para... para conseguir explicar alguns conteúdos e é para aquilo que eu uso. Tanto a Expressão Dramática, como também a Plástica, para conseguir transmitir às vezes algumas coisas que eles não percebem com tanta facilidade.

Catarina – Como é que na tua formação apareceu a expressão dramática?

Sónia – Expressão Dramática foi uma disciplina que eu tive durante o curso tinha inicialmente um carácter bastante lúdico, mas mais para... tornar as crianças extrovertidas, mais à vontade na sala. Depois então, com o trabalhar das didáticas, então aí fomos, apoiámo-nos, na Expressão Dramática para começar a integrá-la no programa que estávamos a lecionar. Mas temos, digamos, duas fases: houve uma fase mais lúdica, onde nós fazíamos, nem eram tanto peças de teatro, era um tema que nós tínhamos de dramatizar com eles. E depois, então, quando começámos nas didáticas, Matemática e Ciências, começámos a interagir ou utilizar a expressão dramática para... para expor alguns conteúdos.

Catarina – Portanto, na tua prática pedagógica já, fizeste isso, já a utilizaste...

Sónia – Sim.

Catarina – Consegues dar-me um exemplo?

Sónia – Eu costumo utilizar muito no 1.º ano, quando eles ainda estão na iniciação à leitura, costumo usar muito. Até mesmo, por exemplo, lá está a construção de fantoches e vamos imaginar, e vamos criar aqui uma situação, uma história, onde temos de abordar alguns temas. Por exemplo, ou estamos na primavera ou temos duas personagens e eles têm de construir uma historinha. Pronto! Utilizo bastante no 1.º ano (1.º/2.º). Nestes anos mais avançados já não uso tanto. Pronto! Uso mais num trabalho de um texto, onde eles têm de fazer as caracterizações das personagens, onde eles têm de representar um texto, por exemplo, que esteja em diálogo, que seja uma peça de teatro. Isso sim. Mas já aprofundo mais, de acordo com os temas que tenho de trabalhar no 4.º ano. Onde nós temos que estudar esses diferentes tipos de texto. Pronto! Já não é só..., lá está não tem o carácter tão lúdico. No 1.º ano acaba-se por recriar ali um bocadinho a magia e mantê-los ali ainda na fantasia. Aqui no 4.º ano, vou mais direccionada para o tipo de texto que eles têm de trabalhar, para eles verem as diferenças que há... tanto num texto informativo, por exemplo, como num texto dialogal, ou...

Catarina – E já, por exemplo, relacionaste a Expressão Dramática com a Matemática?

Sónia – Por acaso não. Com a matemática costumo utilizar é a Expressão Plástica.

Catarina – Pois, para o concreto.

Sónia – Exatamente.

Catarina – Para concretizar o abstrato.

Sónia – A Dramática costumo usar mais é no Português.

Catarina – Além da Expressão Dramática, quando tens um conteúdo difícil, que

sabes que não vai ser fácil à partida. Já tens alguns anos de Prática Pedagógica. Que recursos é que usas para explicar?

Sónia – Tudo! Sei lá! Às vezes trago coisas de casa, para eles visualizarem, para verem. Por exemplo isso dos volumes, acontece às vezes quando nós dizemos que determinada coisa tem o mesmo volume. Temos dois objetos e têm o mesmo volume: então como é que nós vamos ver que aquilo tem a mesma capacidade? Vá. Às vezes trago coisas de casa, peço aqui, fazemos experiências, mas uso várias coisas.

Catarina – Sempre nesse intuito de trazer para o concreto.

Sónia – sim, principalmente para aqueles alunos que não conseguem perceber tão bem com uma explicação mais expositiva, sem mostrar. Mostrando as coisas é mais fácil para eles perceberem, para eles visualizarem.

Catarina – Ok, Sónia. Muito obrigada pela tua colaboração. Já sabes que dia 12 temos a nossa aula- invadida. Obrigada outra vez.

Sónia – De nada! Qualquer coisa que precisas diz.

APÊNDICE II

**ENTREVISTADA: LOPES, SÓNIA (2017) PROFESSORA TITULAR DO 4.º ANO B
DO EXTERNATO JOÃO XXIII.**

EXTERNATO JOÃO XXII, LISBOA: 21 DE JUNHO DE 2017.

Catarina – Olá novamente Sónia. Já sofreste aqui a tortura da Aula-Invadida. E então é sobre isso que vamos falar. Já tínhamos combinado o dia, a hora, mas apesar de saberes que ia ser a qualquer momento, qual foi a sensação quando tudo começou?

Sónia – Foi muito engraçado, pronto! Eu sabia que ia começar, mas eles não faziam a menor ideia do que ia acontecer. Começaram por achar estranho a... ali o iPad, ali, posto ali a gravar. Começaram a surgir algumas curiosidades... continuaram o trabalho deles. Entretanto, quando vocês começam a entrar na sala, bem, alguns assustaram-se mesmo, porque não estavam minimamente à espera. E foi muito engraçado, eles estiveram bastante atentos. Acharam muito engraçado as comparações e... e os termos que utilizavam a... E eu acho, eu acho que sim, acho que foi produtivo. Gostei bastante.

Catarina – Durante a aula tu preocupaste-te com o quê ou o que é que estavas a pensar? Estavas só a assistir ou tinhas outra...

Sónia – Eu por acaso tinha outra ideia, achava que vocês vinham para questioná-los de alguma maneira.

Catarina – Para interagir.

Sónia – Interagir com eles, a... fazer-lhes algumas perguntas. E depois, então, percebi que não. Que era só uma exposição.

Catarina – Era.

Sónia – A... Mas, não estava minimamente à espera também, também fui apanhada um bocadinho de surpresa. Porque eu achava mesmo que vinham interagir com eles, nesse sentido. De outra fora, depois falei com eles, posteriormente e eles acharam muito engraçado. Acharam muito engraçado o vosso diálogo, a vossa dramatização que vocês fizeram aqui, eles gostaram bastante.

Catarina – Portanto, já referiste, achaste fácil eles estarem atentos?

Sónia – Sim.

Catarina – Por causa da surpresa, não é?

Sónia – Sim, sim, sim.

Catarina – E se calhar também por causa do tempo, o fato de ser curta achas que ajuda?

Sónia – Também, também. Mas eu acho que foi mais o... a surpresa!

Catarina – A surpresa.

Sónia – Sabes, só posso falar deste grupo, não é, foi com eles que estive e são estes que eu conheço. Este grupo é muito curioso, neste grupo tudo o que apareça assim, de surpresa, deixa-os assim muito atentos. O que é que virá a seguir? Estão... são interessados. E a parte da atenção deles não me preocupou minimamente, eu sabia que eles iam gostar.

Catarina – Já tinhas lecionado este tema.

Sónia – Sim.

Catarina – Os graus dos adjetivos.

Sónia – Sim, no início do ano.

Catarina – Incluindo fazer fichas de avaliação, sobre o tema, etc.

Sónia – Sim, sim, sim.

Catarina – Portanto, não era novo. Mas achas que de alguma maneira uma aula destas pode ajudar a consolidar ou a esclarecer até dúvidas que podem ter ficado lá...?

Sónia – Sim, sim. Principalmente com os adjetivos especiais, ou melhor que não se colocam de igual

forma, como os outros...

Catarina – O melhor, o pior,

Sónia – Exatamente. Há sempre aquela dificuldade: o mais bom, o menos bom..., mas isto não soa... pronto! E eu acho que é uma mais valia. Tanto que eles, quando vocês começaram a expor a aula eles não sabiam, não faziam a menor ideia, não tínhamos falado de graus dos adjetivos, nada! E eles disseram logo que vocês tinham referido...

Catarina – Sim, sim.

Sónia – Os graus dos adjetivos.

Catarina – No questionário todos acertaram...

Sónia – Pronto!

Catarina – ... qual era o tema.

Sónia – Eles perceberam logo! E não tiveram nenhuma informação, de maneira nenhuma, sobre o que iria acontecer.

Catarina – E se, imagina que vais, então, lecionar este tema pela primeira vez. Eras capaz de arriscar em abordar o início do tema assim com uma aula destas?

Sónia – Era interessante!

Catarina – ...ou seja, o começo ser uma...

Sónia – Sim, sim.

Catarina – Depois tu tens de trabalhar, obviamente.

Sónia – Sim.

Catarina – Mas achas que...?

Sónia – Era interessante. Eu quando leciono este tema, costumo até utilizar muito as características deles. As características físicas. Costumo muito pegar no mais pequenino e num alto. Então vamos lá “Este é mais alto do que...”. Pronto.

Catarina – Cá está o concreto novamente.

Sónia – Exatamente, costumo usar muito o concreto e esta abordagem eu acho que era engraçada, num início...

Catarina – ... de experimentar.

Sónia – Sim!

Catarina – Finalmente, era capaz de integrar uma trupe destas? Neste deste grupo de performers havia três atores, um deles, aliás, quatro atores, dois deles são professor... o professor Ricardo Patrão representava um professor titular. Eras capaz de... aceitarias...

Sónia – Esse desafio?

Catarina – Esse desafio de participar?

Sónia – Eh pá! Eu acho que ... Eu acho que sim! Eu acho que nós temos de estar sempre abertos a novas coisas, a novos desafios. E... porque não experimentar? Eu não tenho muito jeito para essas coisas, mas nunca se sabe... experimentar...

Catarina – Mas estarias aberta?

Sónia – Sim, acho que sim, acho que sim

Catarina – Porque o professor titular nestas aulas também tem a função de explicar aos atores qual é a reação dos miúdos, como é que explica, normalmente... não é? Portanto, toda essa parte é importante.

Sónia – Sim, para vocês...

Catarina – Daí a presença de um professor titular para os atores que não são professores saberem, saberem como reagir. Finalmente queria saber se tens alguma sugestão, algum comentário...

Sónia – Olha, eu acho que este tipo de coisas, estas dinâmicas deviam estar mais implementadas no ensino, pessoalmente. Eu acho que cada vez mais o ensino não

passa só pelos manuais, não passa só por projeções de filmes, acho que é importante haver estas dinâmicas. Porque acabam por atrair a atenção deles de outra forma, eles não estão à espera, absorvem melhor as informações que lhes são passadas. E eles acabam por aprender de uma maneira mais leve, não é tanto estudar, de estarem ali em cima. Acho que sim, acho que deviam ser, por exemplo, escolhidos dois temas de cada ano e fazer uma experiência desse género.

Catarina – Podia-se criar aqui um novo método de ensino-aprendizagem.

Sónia – Pelo menos uma abordagem assim um bocadinho mais... leve. Acho que sim. Assim uns temas mais complicados, que eles achem mais chatos. Trabalhar aqui um bocadinho neste sentido, os professores... e vocês, claro! E tentar dar assim uma lufada de ar fresco. Acho que sim.

Catarina – Ok Sónia. Obrigada pela tua colaboração, pelos teus meninos.

Sónia – Pelos meninos que já não são meus...

Catarina – E até à próxima.

Sónia – Vá, adeus. Se quiseres fazer com o 1.º ano, eu depois já te dou alguns temas.