

ATAS DO II ENCONTRO DE MESTRADOS EM EDUCAÇÃO
DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

O TEATRO DE MARIONETAS E A LEITURA EM VOZ ALTA NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO – UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

Ana Maria Fernandes Cláudio

Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias

ana.f.claudio@gmail.com

Resumo

O estudo de intervenção que se apresenta teve como objetivo avaliar os efeitos da introdução do teatro de marionetas no ensino do Português, no domínio da oralidade/leitura. Apoiou-se nos princípios da educação pela arte que pretendem atender às necessidades de desenvolvimento das capacidades afetivas, lúdicas, expressivas e cognitivas dos alunos, sensibilizando-os para os valores estéticos. Avaliou-se o efeito do teatro de marionetas na competência da oralidade, nas valências da leitura (expressividade, correção, pontuação, fluência e compreensão) e na aplicação de novo vocabulário, considerando os níveis de proficiência de dois grupos de alunos do 2º ciclo (grupo de intervenção e grupo de controlo) antes e depois da intervenção. Construíram-se as marionetas em sala de aula e, através de jogos e exercícios de expressão dramática e de escrita, criou-se uma história que foi apresentada publicamente.

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

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

Palavras-chave: educação, teatro, marionetas, leitura/oralidade

A EDUCAÇÃO PELA ARTE

A arte acompanha a história do homem desde o início dos tempos dando sentido ao mundo, criando caminhos para a sua compreensão e para nele se agir. A sua inclusão na educação é por muitos defendida, desde Read (Read, 1982) para quem a arte deve ser a base da educação, a Arquimedes da Silva Santos (Santos, 1977) que preconizava que as artes deveriam estar na sala de aula como núcleo a partir do qual todas as aprendizagens se desenvolveriam de uma forma harmoniosa e apelando ao ser humano na sua totalidade, até António Damásio (Damásio & Damásio, 2006) que considera o estudo das artes e das humanidades como essenciais a um desenvolvimento equilibrado, harmonizando o emocional e o cognitivo.

O teatro na educação

A presença do teatro na educação pode revestir-se de diferentes formas de atuação associadas a diferentes objetivos. Podemos dividi-los entre os que privilegiam o processo ou o produto. No pós 25 de abril, Portugal foi muito influenciado pela escola francesa para quem o espetáculo teatral não era o principal objetivo da introdução no teatro na educação. O importante era tudo o que se podia fazer com as crianças, no sentido do seu desenvolvimento global – daí a utilização do jogo dramático como instrumento de exteriorização de sentimentos e emoções através do movimento e da voz, como defendido por Leon Chancerel (Chancerel, 1941) ou a ênfase que era dada ao jogo em contraponto com o teatro, pois no jogo dramático a criança não ficaria prisioneira de uma personagem. João Mota, dos primeiros professores de expressão dramática em Portugal, defendia que a expressão dramática era essencial para o desenvolvimento harmonioso do ser humano e que essa era a verdadeira essência do teatro visto numa perspetiva educacional (Mota, 1989). Outros, como Gauthier (Gauthier, 2000), Spolin (Spolin, 2003) ou Boal (2005), perspetivam o teatro na educação de uma forma total, ou seja, o jogo, a expressão dramática são fundamentais mas a conceção de um espetáculo em que a criança comunica com um público é também uma forma poderosa de trabalho. Dada a diversidade de conceções, optou-se por uma perspetiva mais generalista pelo que, sempre que se menciona o teatro na educação, nos referimos às variadas formas que este pode assumir quando realizadas com uma função educativa.

O teatro de marionetas

A escolha do teatro de marionetas prendeu-se com a familiaridade com o mesmo e porque, ao longo do meu percurso no ensino ter utilizado várias vezes esta arte na lecionação da disciplina de Português. Atrás do biombo, a marioneta, extensão da minha mão, dá voz às emoções e pensamentos – não sou eu, é ela. Este jogo entre o meu movimento e a minha voz a animarem um ser inerte revela-se poderoso. Isabel Alves Costa (Costa & Baganha, 1989) foi uma acérrima defensora da entrada das marionetas em contexto educacional; embora o seu trabalho fosse direcionado para o pré-escolar, muitas das suas conclusões são aplicáveis a todas as idades, como quando faz ressaltar que “fazer viver um fantoche exige o ser capaz de se colocar no ponto de vista de um Outro que na realidade não existe, deixando-o “sentir”, “pensar”, “viver” de forma coerente como se de facto existisse”(p.47). Ursula Tappolet dedica-se ao estudo e aplicação das marionetas na educação e na terapia, defende que não é suficiente as crianças brincarem com as marionetas é necessário que as construam para

representarem simbolicamente os seus medos e a imagem de si e dos outros (Tappolet, 1982).

Como integrar estes princípios da educação artística, do teatro e das marionetas nas aulas de Português? Os Programas de Português do Ensino Básico (2009) não referem explicitamente a educação artística, apesar da literatura e da poesia serem, de facto, uma arte. Quanto ao teatro, ele é referido quando se aborda o texto dramático e, no caso do 2º ciclo, aparecem algumas sugestões de leituras dramatizadas, integradas nas competências da Leitura e da Expressão Oral. É nesta última competência que conseguimos estabelecer a relação entre o currículo e o teatro. Silva, Viegas & Duarte (2011) auxiliam-nos nesta ligação ao refletirem sobre o texto escrito e o texto oral: “Certos textos para serem apreendidos pelo recetor por via da escrita, se forem lidos em voz alta por uma falante, não se convertem necessariamente em texto oral. (...) a distinção entre “texto oral” e “texto escrito” deve ser independente da distinção do modo de veiculação do texto. É na génese e não na transmissão, do texto que reside a diferença entre estes dois tipos de produto linguístico.” (p.13) Em teatro, o texto dramático é lido para ser dito, interpretado. Faz-se um caminho que parte do texto escrito, passando pela leitura em voz alta para chegar a um tipo específico de texto oral – o texto teatral.

O PROJETO

Partindo dos pressupostos enunciados decidiu-se implementar um projeto de intervenção, em sala de aula, que cruzasse o teatro de marionetas e o desenvolvimento da expressão oral, integrando-o no currículo de Português do 2º ciclo do ensino básico. Escolheram-se os seguintes parâmetros a avaliar: expressividade, correção, pontuação, fluência e compreensão da leitura e aplicação de novo vocabulário e definidas as seguintes hipóteses.

Hipótese 1: Há um efeito significativo no progresso da competência da oralidade/leitura quando os conteúdos curriculares são desenvolvidos com o apoio do teatro de marionetas.

Hipótese 2: Há um efeito específico da intervenção no desenvolvimento da oralidade/leitura.

Metodologia

Trata-se de um estudo de intervenção, recorrendo a testes de inferência estatística. Os participantes são uma amostra de conveniência – 2 turmas do 5º ano, às quais lecionei a disciplina de português.

O grupo de intervenção foi escolhido por ter um menor número de alunos e por se ter revelado difícil no controlo de comportamentos em sala de aula.

A diferença de género e a média de idades não apresentava diferenças relevantes e os resultados obtidos nos testes de diagnóstico realizados no início do ano letivo mostravam que os grupos eram equivalentes.

- As variáveis dependentes estudadas foram: expressividade, correção, fluência, pontuação e compreensão da leitura; aplicação de novo vocabulário;

- Variável de especificidade da intervenção - subteste de aritmética da WISC-III;

- Variável de controlo – inteligência verbal, subteste de vocabulário da WISC-III.

- Variável independente – o grupo.

O processo desenvolveu-se em três etapas: pré-teste, intervenção e pós-teste.

O pré-teste foi constituído por cinco momentos: WISC aritmética, WISC vocabulário, leitura em voz alta, compreensão oral do texto lido e aplicação do novo vocabulário. Para o teste de leitura foi escolhido um texto com um grau de dificuldade superior aos aplicados no 5º ano de escolaridade, para evitar o efeito de teto. A leitura foi gravada para confirmação posterior das observações feitas que incidiram sobre a *expressividade*, a *correção* (omissão e/ou repetição de palavras), a *pontuação* (respeito pelas pausas indicadas pela pontuação) e a *fluência* (número de palavras lidas por minuto).

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

Finalmente, para verificar a aplicação do *novo vocabulário*, foi-lhes apresentado um conjunto de nove vocábulos novos, retirados do texto, solicitando que os aplicassem na legendagem de imagens.

A intervenção iniciou-se com uma saída da escola para visitar duas exposições: *Histórias com Bichos à Janela* e *Bichos com Caprichos*, que serviram como ponto de partida para o trabalho a realizar. A visita foi acompanhada com um roteiro que convidava os alunos a observarem aspetos diversificados dos bichos, desde as cores, formas, até ao que poderíamos imaginar que fariam com as suas malas de viagens, onde iriam, o que levariam para vestir ou o que pensavam encontrar nos locais escolhidos, resultando um texto em que cada aluno imaginou ser um bicho e descreveu a viagem que iria fazer.

Já na escola, procedeu-se ao trabalho de pesquisa: recolha de elementos que pudessem ajudar a construir a narrativa da personagem escolhida. Essa pesquisa foi realizada na biblioteca, recorrendo a atlas, livros de cozinha, livros de viagens e também recursos informáticos.

A par da pesquisa iniciou-se a construção das marionetas. A decisão do tipo de boneco a construir e os materiais a utilizar decorreu dos condicionalismos existentes: não podia ser um boneco muito complicado com construção demorada; a construção não podia envolver grandes sujidades (estávamos numa sala de aula normal)

A decisão recaiu sobre as marionetas de vara, construídas com cabeça de esferovite, corpo em tecido e adornada com papéis diversos – a cola e o agrafador foram os grandes ajudantes.

A construção dos bonecos decorreu com entusiasmo e com respeito pelas opções dos colegas. Foi interessante constatar as identificações que os alunos iam fazendo com as suas criações: *tem o cabelo como o meu, a boca grande é para rir muito porque eu também gosto de rir...*

Terminada a construção, passou-se ao trabalho de relação do criador com a marioneta e a descoberta desta: da respiração, ao movimento, à voz. Esse caminho foi feito com o recurso a exercícios de expressão dramática. Foi quando começou “a falar” que a marioneta se tornou “outro”, ou seja, os alunos separavam claramente a sua voz da voz da marioneta e conversavam um com o outro e, depois, foi a vez das marionetas começaram a comunicar umas com as outras. Os exercícios de improvisação foram o ponto de partida para o texto que foi criado em pequenos grupos. Estes grupos constituíram-se ao longo dos exercícios e

resultaram das afinidades entre as marionetas. Seguiu-se a escrita do texto dramático e a respetiva encenação.

Imagem I - As personagens



Crocodicula – Veio do interior de um vulcão açoriano;

Matilde – Vive no Luxemburgo e gosta de estar à janela a fazer tricô;

Nariz Cotanetoide – Madeirense, borda toalhas, come bolo de mel e peixe-espada preto;

Sereia que gosta de areia – Vive no fundo do mar e come algas;

Joana Piada Gargalhada – Vem da Antártida, perdeu o seu pinguim, adora carne crua;

Jef Hardy – Caboverdiano – personagem com mais dificuldade em nascer – de tal forma que está nu embora tenha experimentado muitas roupagens;

Drácula – Romeno, bebe muito sumo de morango;

Mariana Santana – Cientista que investiga aranhas e minhocas nas Ilhas Selvagens;

Batman – Nasceu em Los Angeles;

Sei Lá – Nigromante das Caraíbas;

Luisa Rata Ralhata – Sem-abrigo da Jamaica, tem muitas rastas;

Não Sei – Só quer dormir, veio do Dubai;

Paquito – Cigano de Albaicin, Espanha.

Os alunos manifestaram desejo de apresentar o resultado final do trabalho aos seus colegas e decidiu-se integrar essa apresentação no Dia do 4º ano – dia em que os alunos do 4º ano das escolas do agrupamento visitam a escola sede e participam em diversas atividades.

Após a intervenção, aplicaram-se os mesmos testes.

Resultados

Os resultados que se apresentam obtiveram-se a partir dos dados do pré-teste e do pós-teste, cruzados com a média final do ano letivo. A constatação de que esta era significativamente diferente entre os dois grupos, com vantagem evidente do grupo de controlo, levou a que, para todas as variáveis se fizesse uma análise de covariação (ANCOVA) em que o fator era o grupo e as covariantes a média final e os resultados do pré-teste em cada uma das variáveis.

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

Este dado é muito importante pois, no decorrer das tarefas realizadas com o grupo de intervenção, a expressividade na fala das personagens foi muito trabalhada e, pelos resultados conseguidos, afigura-se que essa aprendizagem firmou-se como competência adquirida e aplicada em novas situações. A diferença de médias encontrada no pós-teste pode ser seguramente atribuída ao efeito da intervenção.

Tabela 1 – Média (e desvio-padrão) da variável *Expressividade da leitura*, no pré-teste e pós-teste, por grupos

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

Quanto à *correção da leitura*, estes resultados estão relacionados com o trabalho desenvolvido na fala das personagens em que a correção da leitura, ou “incorreção” intencional, foi um fator muito trabalhado. A voz da marioneta, a sua intencionalidade comunicativa, foi sentida como o elemento muito poderoso para a comunicação entre as personagens e com o público.

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

ATAS DO II ENCONTRO DE MESTRADOS EM EDUCAÇÃO
DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Tabela 2 – Média (e desvio padrão) da variável *correção da leitura*, no pré-teste e pós-teste, por grupos

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

Aos resultados obtidos em *compreensão da leitura* não deve ser alheio o trabalho diferenciado que existiu com os dois grupos. Enquanto o grupo de controlo cumpriu a programação definida, lendo e interpretando os textos do manual (narrativas, na sua maioria) e fazendo a leitura integral de uma obra, o grupo de intervenção realizou leituras diversificadas, de diferentes tipologias, interpretando-as de forma a poder retirar as informações preciosas para a composição da sua personagem. Por exemplo: da leitura de um atlas deveriam extrair elementos da localização, do relevo e do clima da zona do mundo de onde provinha a sua marioneta; ao consultarem um guia de viagem deveriam estar atentos à gastronomia. Ou seja, a compreensão e interpretação dos textos foi realizada com fins muito bem definidos. A multiplicidade de textos a que os alunos do grupo de intervenção recorreram, permitiu-lhes aprendizagens de compreensão de leitura mais eficazes.

Tabela 3 – Média (e desvio padrão) da variável *compreensão da leitura*, no pré-teste e pós-teste, por grupos

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

As médias obtidas na variável *novo vocabulário* evidenciam um progresso nos dois grupos entre o pré e o pós-teste. O grupo de intervenção iniciou o estudo com valores inferiores aos do grupo de controlo e terminou com valores superiores.

Com a aplicação do teste de covariação (ANCOVA) verificou-se que houve um efeito significativo no grupo.

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

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

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

Os resultados obtidos na variável da pontuação sugerem que não há diferenças entre os dois grupos nos dois momentos de aplicação dos testes. Mais uma vez, o grupo de intervenção iniciou o processo com resultados mais baixos mas conseguiu atingir a média do grupo de controlo. Ou seja, apesar de haver melhorias no pós-teste, não houve um efeito significativo da intervenção nesta variável.

Tabela 5 – Média (e desvio-padrão) na variável *pontuação da leitura*, no pré-teste e pós-teste por grupos

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

A comparação dos resultados para a variável *fluência de leitura* revela que houve uma evolução substancial nos dois grupos do pré para o pós-teste. Apesar de o grupo de intervenção ter iniciado o estudo com média inferior ao do grupo de controlo e ter terminado com média superior, a análise (ANCOVA) permitiu concluir que não houve um efeito significativo do grupo. Em conclusão, apesar de haver melhorias no pós-teste, não houve um efeito significativo da intervenção nesta variável.

ATAS DO II ENCONTRO DE MESTRADOS EM EDUCAÇÃO
DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

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

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

O *subteste de aritmética* da WISC-III foi aplicado como variável de especificidade, para confirmar que os resultados encontrados nas variáveis trabalhadas se devem apenas a esta intervenção.

Apesar de o grupo de intervenção apresentar, no pré e pós-teste, média inferior à do grupo de controlo, essa não é considerada estatisticamente significativa quer no pré-teste o que significa que a intervenção produziu efeitos específicos.

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

Há um efeito significativo da intervenção nas variáveis:

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

Não há um efeito significativo da intervenção nas variáveis:

- pontuação de leitura;
- fluência de leitura

Os resultados significativos da intervenção são específicos.

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

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

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

CONCLUSÃO

Com os resultados obtidos com este trabalho é possível salientar a importância do teatro de marionetas no desenvolvimento dos aspetos curriculares. Através da mediação da arte, neste caso das marionetas, os alunos do grupo de intervenção encontraram outros canais de expressão e de apreensão de conhecimentos que permitiram resultados satisfatórios na sua prática escolar.

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

O caminho em busca de um espaço condigno para a Educação pela Arte e, mais especificamente, para o teatro na educação, continua agreste e difícil. Esse percurso não pode nunca ficar afastado da formação de professores – só vivendo, experienciando a arte na sua formação, na sua vida, os professores a poderão aplicar e/ou acompanhar os que a implementam. Apesar de alguns avanços nesse sentido, de que a ESE de Lisboa é um bom exemplo, o sistema educativo e o seu corpo legislativo não valorizam nem as disciplinas artísticas nem a educação pela arte. Pelo contrário, são desvalorizadas a favor das disciplinas de “papel e lápis”. No entanto, o Ministério da Educação português, foi coorganizador da Conferência Mundial de Arte e Educação (REA, 2006) e subscreveu as suas recomendações, onde se refere explicitamente essa necessidade de formação e de parcerias: “Uma Educação Artística de alta qualidade carece de professores de arte altamente qualificados, bem como de professores generalistas. (...) Não há aprendizagem criativa sem ensino criativo; encorajar parcerias criativas a todos os níveis entre os ministérios, escolas e professores, por um lado, e a arte, ciência e organizações comunitárias, por outro” (p.11).

Nesta conferência, Damásio (Damásio & Damásio, 2006) proclamava que “to forget the arts and humanities in the new curricula is equivalent to sociocultural suicide” (p.15) Apesar de todas as recomendações e estudos a favor das artes na educação, o caminho a trilhar até se atingir a respeitabilidade para as artes na educação, parece ser longo e difícil. Mas, é sempre possível recomeçar...

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

Na vida quotidiana, “se” é uma ficção; no teatro, “se” é uma experiência. Na vida quotidiana, “se” é uma evasão; no teatro, “se” é a verdade. Quando estivermos prontos para acreditar nesta verdade, então o teatro e a vida serão um só” (Brook, 2008, p.205).

Referências bibliográficas

- Boal, A. (2005). *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Brook, P. (2008). *O espaço vazio*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Chancerel, L. (1941). *Le théâtre et la jeunesse*. Bourrelier et cie.
- Cláudio, A. (2012). O teatro de marionetas e o desenvolvimento da oralidade no 2º ciclo do ensino básico. Dissertação de mestrado. IPL – Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Costa, I. A. E Baganha, F. (1989). *O Fantoche que ajuda a crescer*. Porto: Asa.
- Damáso, A. e H. (2006). *Brain, Arts and Education*. Lisboa: Unesco Conference on Arts and Education.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra e Livraria Minerva.
- Mota, J. (1989). Expressão Dramática e Juventude. In *Percursos: cadernos de Arte e Educação*, nº I. Lisboa: APEDTE.
- Read, H. (1982). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Roteiro para a Educação Artística [REA] (2006). Lisboa: Edição da Comissão Nacional da UNESCO.
- Santos, A. S. (1977). *Perspectivas Psicopedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I (2011). *Oral. Guião de Implementação do Programa*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Spolin, V. (2003). *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Tappolet, U. (1982). *Las marionetas en la educacion*. Barcelona: Editorial Científico-médica.