

A criação teatral e a construção de relações

- da recusa ao envolvimento -

Relatório de projeto

Dina Margarida Ferreira Gabriel

Trabalho realizado sob a orientação de

Maria de São Pedro Lopes

e de

Maria José Gamboa

Leiria, setembro de 2016

Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

À direção e colegas da EPADRC pela amizade demonstrada ao longo destes anos.

Aos alunos com quem implementei este projeto. Não deixem nunca de acreditar.

À professora Maria São Pedro Lopes que tem sido uma inspiração.

À professora Maria José Gamboa pelo rigor e dedicação.

À professora Catarina Barreira por me devolver o entusiasmo pelo desafio.

À Catarina e à Rosalinda por todos os momentos que partilhámos.

Aos meus pais que me transmitiram a capacidade de sonhar e a força para atingir os meus objetivos.

À Ana e à Cláudia, as minhas irmãs, que foram e são o meu porto seguro.

Ao meu marido que me mostra todos os dias o sentido da vida.

Aos meus filhos, aos meus mais que tudo. Todo o esforço, toda a dedicação e todo o tempo gasto fez sentido se tal significa tornar o mundo num lugar melhor para eles...

A todos, o meu sincero obrigada!

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas, compreendendo o estudo acerca dos contributos de um projeto de intervenção, no domínio da expressão dramática, junto de jovens detentores de comportamentos problemáticos frequentemente caracterizados como de indisciplina.

Esta temática tem sido estudada ao longo dos anos por vários autores, considerando-se que afeta não só os alunos mas também os professores e a restante comunidade escolar.

Assim, perante a necessidade de se conhecer quais as estratégias passíveis de surtirem efeitos no que se refere à (in)disciplina, com um grupo de alunos de um curso vocacional, que frequentam uma escola profissional do concelho de Alcobaça, surgiu a seguinte pergunta de partida: - Quais os contributos de um projeto de intervenção no domínio da expressão dramática na construção de relações consigo e com o outro?

De forma a dar resposta a esta questão, delineou-se uma investigação-ação com a pretensão de simultaneamente investigar e agir sobre a temática anteriormente referida, organizando-se a intervenção através da técnica *Playbuilding* de Errol Bray (1997), em sessões que permitiram primeiramente uma experimentação de exercícios de expressão dramática e improvisações e, posteriormente, a edificação de um projeto de criação teatral, construído autonomamente pelos participantes.

Durante o processo foi criado um ambiente de participação e envolvimento, tendo os participantes estabelecido uma relação de proximidade com a investigadora, exteriorizando sentimentos e emoções face ao seu quotidiano e à relação estabelecida com os professores, constituindo estes a base do projeto de criação teatral.

Os resultados apresentados evidenciaram o papel da expressão dramática como forte indutor da expressão de sentimentos e emoções, permitindo olhar para *si* próprio e ao mesmo tempo colocar-se no lugar do *outro*, sendo potenciadora de uma reflexão acerca das próprias ações e da descoberta de *si* e do *outro*. Pode-se constatar que é uma estratégia que propicia a construção de um ambiente de partilha de emoções e resolução de conflitos, que permite a cooperação, a aceitação mútua e a melhoria das relações consigo e com o outro.

Palavras-chave

Artes na Educação, Emoções, (In)disciplina, Projeto de Criação Teatral.

ABSTRACT

The present report was elaborated under the scope of the Masters degree in Artistic Intervention and Animation, on a study concerning the contribution of an intervention project through drama, involving students with problematic behaviours frequently characterised as indiscipline.

This theme has been studied by many authors throughout the years as an issue affecting not only students but also teachers and the remaining school community.

This way, under the necessity of finding strategies with an effect on (in)discipline of a student group from a professional school's vocational course in Alcobaça, the following starting question arose: - What are the contributions of a drama based intervention project on building relationships with the self and the other?

In order to answer this question an action research was designed to simultaneously research and act upon the previously referred theme. The intervention was organised following Errol Bray's *Playbuilding* technique (1997) in sessions that primarily allowed the experimentation of dramatic expression exercises and later on the setting of a drama creation project autonomously devised by the students.

During the process an involving and participating environment was created, the participants established a relationship of proximity with the researcher and exteriorised feelings and emotions regarding their quotidian and relationship established with the teachers, which were the basis for the drama project creation.

The results evidenced the drama's role as a strong inductor of the expression of feelings and emotions, allowing looking to oneself while at the same time putting oneself in the other's perspective, enhancing the reflection on one's own actions and the discovery of the *self* and the *other*. This is a strategy that enables the building of an

environment of emotion sharing and conflict resolution and allows the cooperation, mutual acceptance and improvement of *self* and *other* relationships.

Keywords

arts in education, emotions, drama creation project, (in)discipline.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	v
Índice Geral	vii
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	3
1.1 (In)disciplina e Escola	3
1.2 Emoções	10
1.2.1 As emoções nas relações educativas	15
1.3 As artes na Educação	18
1.3.1 Teatro e Expressão dramática na Educação	20
1.3.2 Teatro como arte de grupo.....	25
1.4 Projetos de criação teatral, a organização das emoções e a relação com outro(s)	28
Capítulo II – Metodologia	34
2.1 Contexto da Intervenção e Problemática	34
2.2 Caraterização da Instituição.....	35
2.2.1 Caraterização do Grupo	36
2.3 Procedimentos	37
2.3.1 Ponto de Partida da Intervenção	37
2.3.2 Organização das sessões.....	37
2.3.3 Aspetos Logísticos.....	38
2.3.4 Cronograma	39
Descrição da Intervenção.....	40

2.4 Opções Metodológicas	43
2.4.1 Instrumentos de Recolha de Dados	46
Diário de Bordo	47
Entrevista	49
Escala de Comportamentos Problemáticos em Sala de Aula	50
2.4.2 Análise de Conteúdo.....	51
Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados.....	52
3.1 Apresentação dos Dados.....	52
3.1.1 – Escala de Comportamentos Problemáticos em Sala de Aula	52
3.1.2 – Diário de Bordo da Investigadora.....	52
3.1.3 – Entrevistas aos Professores.....	65
3.1.4 – Entrevistas aos Alunos	68
3.1.5 – Gráfico Evolução da Assiduidade – Registo de faltas.....	70
3.2 Discussão dos Resultados	70
Capítulo IV – Conclusões.....	76
Bibliografia.....	80
Webgrafia	86

Anexos.....	1
Anexo 1 – Pedido de Autorização DGEstE.....	2
Anexo 2 – Pedido de Autorização EPADRC	3
Anexo 3 – Pedido de Autorização Encarregados de Educação	4
Anexo 4 – Caraterização da Escola	5
Anexo 5 – Caraterização dos alunos.....	6
Anexo 6 – Escala de Comportamentos Problemáticos em Sala de Aula.....	8
Anexo 7 – Planificações das Sessões	10
Planificação da sessão nº 1	10
Planificação da sessão nº 2	12
Planificação da sessão nº 3	14
Planificação da sessão nº 4	15
Planificação da sessão nº 5	17
Planificação da sessão nº 6	19
Planificação da sessão nº 7	20
Planificação da sessão nº 8	22
Planificação da sessão nº 9 e seguintes	23
Anexo 8 – Registo Fotográfico.....	25
Anexo 9 – Guião do Projeto de Criação Teatral.....	30
Anexo 10 – Diário de Bordo.....	38
Anexo 11 – Guião de Entrevista aos Professores e Transcrição das Entrevistas	63
Anexo 12 – Guião de Entrevista aos Alunos e Transcrição das Entrevistas	67
Anexo 13 – Gráfico de Evolução da Assiduidade dos Alunos.....	71

INTRODUÇÃO

O presente projeto, pensado e construído no âmbito do Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas, teve como intuito investigar as potencialidades de um projeto de criação teatral, como estratégia de compreensão e resolução de comportamentos de indisciplina manifestados por jovens em contexto de sala de aula.

A escolha deste tema prendeu-se com o facto de trabalhar numa escola profissional e, no ano letivo de 2014/2015, se ter verificado um número elevado de participações disciplinares nos cursos vocacionais, o que traz consequências tanto ao nível das relações professor-aluno, como das relações aluno-aluno.

O projeto constituiu uma investigação-ação no seio de um grupo de jovens através da intervenção pela observação participante, com o intuito de compreender de que forma a expressão dramática pode contribuir para a construção de um ambiente de disciplina, sem a predominância dos comportamentos problemáticos que caracterizam a indisciplina. Segundo Estrela (1994, p.15), “o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras”. Desta forma, é no quebrar de regras padrão ao bom funcionamento das aulas que se compromete o processo ensino-aprendizagem em sala de aula.

Como alternativa às medidas disciplinares vigentes ponderou-se uma intervenção que utiliza as artes, mais propriamente a expressão dramática, como estratégia promotora de ambientes de participação e envolvimento, numa lógica de conhecimento de *si* e do *outro*, fomentando e facilitando o desenvolvimento de competências interpessoais e a expressão de emoções.

Assim, apresenta-se uma estrutura de estudo composta por duas partes distintas: a Parte I que compreende o enquadramento teórico e a Parte II que expõe o Estudo Empírico. O enquadramento teórico dá conta das dimensões inerentes à investigação-ação, como a contextualização da *(in)disciplina*, das *emoções das artes na educação*, em que se insere

o teatro e a expressão dramática, o teatro como arte de grupo e os projetos de criação teatral, na organização da emoções e relações com outro(s). O estudo empírico apresenta-se como a parte prática da investigação, que dá conta do contexto institucional e de grupo onde decorreu a intervenção, da metodologia utilizada, implementação do projeto, apresentação e discussão de resultados e respetiva conclusão.

Por conseguinte pretende-se desenvolver o estudo com o intuito de aproximar os participantes a novas formas de expressão verbal e não-verbal, experienciando a arte e a expressão dramática numa perspetiva de engrandecimento pessoal, de desenvolvimento da imaginação e da criatividade, como formas de intervenção educativa, em ordem à construção de ambientes de disciplina, motivadores da participação implicada de alunos, tradicionalmente identificados como perturbadores das regras instituídas em contexto escolar.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 (IN)DISCIPLINA E ESCOLA

A manifestação de comportamentos problemáticos nas escolas é uma temática que tem sido estudada ao longo dos anos. Esta é uma questão que cada vez mais se identifica em todo o mundo, não só nas últimas décadas, mas já desde a época da Antiguidade Clássica (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Esta problemática não afeta somente os alunos, pelo contrário, afeta toda a comunidade escolar, pois segundo Caldeira e Rego (2001) a situação de apatia e desobediência que levam à indisciplina vivida nas escolas pelos professores, é uma das causas do elevado desgaste a que estão sujeitos, conduzindo por vezes à frustração, desinteresse e desmotivação face ao objetivo do seu trabalho. Apoiando-se em investigadores como Estrela (1986) e Amado (1998), entre outros, estas autoras contrariam o que se pensava na década de 70, defendendo que a indisciplina pode ser vista como um conjunto de comportamentos problemáticos que levam à transgressão das regras e valores individuais, pelo que esta deixa de ser vista como um ato unicamente da responsabilidade do aluno e passa a abarcar fatores que lhe são intrínsecos e extrínsecos.

O termo disciplina vê o seu significado assente no “ramo do conhecimento ou matéria de estudo (...) instrumento de punição, direcção moral; regra de conduta para fazer reinar a ordem de uma coletividade; obediência a essa regra.” (Estrela, 1994, p.15). Por outro lado, o termo indisciplina diretamente relacionado com o de disciplina refere-se à “sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas” (*ibidem*). Neste sentido, ambos os conceitos surgem em situações que fazem parte do quotidiano do aluno, quer no contexto social quer educativo, sendo o primeiro responsável pelo cumprimento das regras de cidadania necessárias à coexistência em sociedade e o segundo à quebra ou desvio dessas mesmas regras.

Amado e Freire (2002) defendem que os conceitos de disciplina e indisciplina subentendem as “normas e regras de conduta e de funcionamento que facilitem quer a integração de cada pessoa no grupo-classe (...) do saber estar com os outros, do respeito

mútuo, da capacidade de autocontrolo que permita não por em causa a liberdade dos outros” (p.7).

Segundo Estrela (1992 cit. por Caldeira & Rego, 2001), a indisciplina traduz-se como toda a ação que provém da desordem causada pelo incumprimento das regras estabelecidas e das perturbações ao bom funcionamento das aulas. Esta ação deverá ser analisada de acordo com os comportamentos problemáticos dos alunos, que variam desde a falta de pontualidade à falta de respeito e agressão verbal, com a prática pedagógica do professor, pois esta poderá ser significativa no que concerne à falta de diálogo com o aluno, e ainda com a falta de organização ou estruturação demasiado rígida das aulas.

Para Amado e Freire (2002), à indisciplina é dado o significado de desrespeito e perturbação ao bom funcionamento das aulas, ao mesmo tempo que comporta o incumprimento das orientações do professor. Os autores dividem o conceito de indisciplina em três níveis que compreendem o *desvio às regras de trabalho na aula*, a *indisciplina perturbadora das relações entre pares* e *problemas da relação entre professor-aluno*.

Desvio às regras de trabalho na aula

Entende-se como uma chamada de atenção por parte do aluno para a organização da aula e da escola, “no sentido que se altere o estado de coisas nos subsistemas das ‘tarefas académicas’ e da ‘participação social’”, numa tentativa de alertar o professor para a necessidade de uma mudança, passando as aulas a contemplar os “ritmos biológico e psicológico das crianças e jovens; e, enfim... onde se estabeleçam regras claras, cujo fundamento se entenda... regras que orientem, de facto, a atividade curricular e as relações” (Amado & Freire, 2002, p. 48).

Os comportamentos de desvio às regras da sala podem ser espelho da falta de valores e compreensão dos alunos pelas regras de conduta da escola e da escola como “lugar de constrangimento e coerção” (Estrela, 1986 *ibidem*, p. 47).

Neste contexto, as figuras de autoridade exigem que os alunos se comportem de acordo com os seus padrões, num espaço por eles organizado, e apreendam

os conteúdos transmitidos de forma quase mecânica e expositiva, caso contrário são aplicadas medidas de disciplinação que impõem ao aluno o sentar-se direito, o não conversar com o parceiro do lado, o saber esperar e fazer silêncio quando assim o exigem.

Neste primeiro nível, a indisciplina está associada ao caráter pedagógico, uma vez que está intimamente ligada à imagem do professor, postura e condução das aulas, bem como à dinâmica por ele apresentada. Os autores referem que tal manifestação pode ser encarada como um fator positivo e como gatilho para uma modificação no agir do professor.

Indisciplina perturbadora das relações entre pares

Pode entender-se por comportamentos e agressões entre alunos que podem ser físicos (agredir o outro, roubar ou danificar os seus bens), verbais (chamar nomes e ameaçar) ou indiretos (espalhar rumores e boatos), que contribuem para uma relação de conflito entre os pares. As razões que levam agressores a vitimizar os colegas podem estar relacionadas com diferenças de género, desempenho escolar (alto ou baixo), características físicas ou psicológicas e grupo social ou étnico.

Contudo, apesar de serem desrespeitados valores como a compreensão, tolerância, cooperação, lealdade, respeito mútuo, entre outros, não significa que estes comportamentos tenham como objetivo perturbar o funcionamento da aula, pelo contrário, têm como propósito a resolução de problemas do quotidiano. Note-se que esta situação ocorre normalmente na presença de professores com uma atitude pouco assertiva (Amado & Freire, 2002).

Problemas da relação entre professor-aluno

Os comportamentos que caracterizam a relação entre professor-aluno normalmente põem em causa o bom funcionamento da aula, tanto pela quebra de regras do saber ser, estar e fazer, como pela relação de confronto estabelecida com a figura de autoridade, questionando muitas vezes a dignidade do professor.

Segundo Amado e Freire (2002), tais comportamentos apresentam ainda:

fatores de ordem individual - autoconceito, insucesso escolar, projeto de vida, distúrbios de comportamento e dificuldades de aprendizagem;

fatores familiares - atmosfera familiar, estilo parental e abandono familiar;

fatores sociais - os alunos que manifestam comportamentos mais violentos são normalmente vítimas de exclusão social;

fatores pedagógicos - a escola surge como um local que privilegia injustiças, diferencia alunos e rotula-os de acordo com as expectativas negativas que identificam previamente, resultando num fraco autoconceito.

Como consequência, os alunos manifestam comportamentos problemáticos que comportam agressões físicas e insultos aos professores e alunos, comportamentos verbais e não-verbais pejados de insolência e desobediência e, por fim, situações de danos às estruturas escolares e bens do professor.

Amado e Freire (2002) referem que apesar destes comportamentos apenas se manifestarem com um grupo restrito de alunos e professores, apresentam-se como chamadas de atenção extremas por parte dos alunos, resultado da falta de assertividade do professor e deficiente prevenção da indisciplina.

Apesar dos modelos pedagógicos atuais defenderem uma pedagogia centrada no aluno, que lhe permita não só fazer parte do ato pedagógico como também da sua organização, para Estrela (1994), o professor camufla a sua atitude diretiva na relação de empatia e proximidade que estabelece com o aluno, levando-o a permanecer nas aulas calado e quieto, o que se traduz num ambiente educativo calmo. Porém, nada nessa atitude capacita o aluno de responsabilidade e liberdade de escolha característica de uma relação de ensino-aprendizagem cooperativa.

Ainda segundo Estrela (*ibidem*) foram conseguidos vários avanços desde a introdução da pedagogia revolucionária de Montessori e de Freinet, que reclamavam um ambiente educativo, organizado em função dos interesses e participação livre dos alunos, estimulando a autonomia criativa e produtiva dos mesmos. Ambos defendiam que a disciplina não poderá ser imposta com castigos ou sanções, pelo contrário, ocorre “quando há falha na organização do trabalho, quando a criança não está ocupada numa atividade que corresponde aos seus desejos e às suas possibilidades” (Freinet, 1970 cit.

por Estrela, 1994, p.21), pelo que “não é pois um fim mas um caminho” (Montessori, 1958 *ibidem*, p.19), em que os conflitos, decisões e regras são construídas e cumpridas em grupo, caso contrário é o próprio grupo a decidir como agir em caso de transgressão.

De acordo com Carl Rogers (Estrela, 1994), este ambiente não diretivo e confortável conduz ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, assente na premissa de que o *eu* se constrói através da relação com o *outro*. O grupo é promotor da construção de uma personalidade assertiva e do saber, em que o professor não é anulado, mas sim participante ativo desse mesmo grupo, intervindo quando assim o é solicitado ou quando alguma situação o exige.

Por conseguinte surge a corrente de clarificação de valores, com origem na obra *Values and Teaching* de Raths, Harmin e Simon, 1966 (*ibidem*, 1994), que apresenta um novo olhar sobre os problemas de indisciplina. Raths et al. referem que alunos que não têm ou não conhecem valores são demasiado vulneráveis e influenciáveis, embalando nas teias de personalidades mais fortes. Cabe, então, à escola auxiliar no processo de clarificação de valores e aquisição de autonomia, de forma a minimizar conflitos que daí advém.

É pois no espaço turma, caracterizado pelas múltiplas personalidades que se entendem ou que chocam e pelo líder que se evidencia, que surge a indisciplina como espelho da luta pela liderança ou apenas como reflexo do descontentamento e desinteresse dos alunos, os quais catapultam as suas energias para os sentimentos negativos resultando em agressões verbais ou apatia.

Short e Clark (1988 cit. por Caldeira & Rego, 2001) apontam então o professor como um agente de poder no combate aos comportamentos problemáticos, pelo que este deve ser dotado de estratégias positivas e benéficas no que concerne ao ambiente em sala de aula. Um professor que consegue a empatia do grupo, que se envolve e que delinea projetos interessantes para um determinado grupo, adquire um maior respeito por parte dos alunos. Pelo contrário, se os alunos se identificam apenas com os colegas

tenderão a unir-se e criar as suas próprias regras e essas regras opõem-se claramente às regras estabelecidas pelo professor originando obstruções sistemáticas no plano de comunicação da aula (por exemplo, através de interrupções despropositadas, de perguntas constantes e fora do contexto) e obstrução do trabalho (Parsons, 1974 cit. por Estrela, 1994, p.49).

As relações estabelecidas entre professor-aluno são comumente condicionadas pelas expectativas positivas ou negativas que o professor transmite ao aluno. Este relaciona-se com os melhores alunos de forma empática, calma e ponderada e com os alunos problemáticos de forma ríspida, crítica e apática. Tal incute aos alunos problemáticos a sensação de estarem rotulados e de nada poderem fazer para mudar essa situação. Como consequência, os alunos fazem jus a esse rótulo e provam ao professor do que são capazes.

Good e Brophy (1974 cit. por Estrela, 1994, pp.62-63) apresentam três categorias de professores que normalmente fixam expectativas quanto ao comportamento e aproveitamento dos alunos:

Overative teachers: “excessivamente autoconfiantes (...) não admitem a possibilidade de se terem enganado (...) fixam-se nas primeiras impressões e não as adaptam às mudanças de comportamento dos alunos.”;

Reactive teachers: “têm maior flexibilidade (...) mas tendem a deixar que os bons alunos monopolizem a comunicação na aula”;

Proactive teachers: “carateriza-se pela flexibilidade da sua relação e tendem a neutralizar eventuais efeitos das suas expectativas negativas estando particularmente atentos às necessidades dos alunos mais fracos”.

Nesta perspectiva, são expressões como “tinhas que ser tu”, “nunca mais ganhas juízo” ou “o professor tomou-me de ponta” e “não pode comigo” (*ibidem*, p.62), que retratam a desistência tanto do professor como do aluno pela mudança de comportamentos.

Estrela (1994) aponta ainda como instigador da indisciplina a utilização de códigos verbais ou não verbais por parte do professor que, por vezes, não são inteligíveis por parte de alunos de contextos socioeconómicos diferentes. Tal verifica-se quando o professor repreende um aluno que não compreende um conceito, uma palavra ou um gesto que não faz parte do seu léxico gramatical ou comportamental ou, por outro lado, quando o aluno os utiliza fora do seu contexto de forma inconveniente sem que seja essa a sua intenção. Porém, o professor deve manter uma atitude aberta e reflexiva evitando recorrer à repreensão antes de averiguar qual o verdadeiro intuito dos alunos.

Um outro dado relevante na compreensão desta problemática é apresentado por Brophy e Lopes (1996, 2001 cit. por Marinho, 2011), que alertam para o facto das doenças mentais servirem de bode expiatório aos comportamentos problemáticos em contexto de sala de aula, quando na realidade, muitas vezes, as causas destes assentam na organização e ambiente educativo vivido na própria sala de aula. Tal é reiterado por Jones (2003, *ibidem*, p.15), ao direccionar a atenção para a utilização de programas “mais próximos da realidade educativa e da própria sala de aula”, que desviem a origem dos comportamentos problemáticos para outros contextos que não os patológicos, pois muitas vezes, os jovens exteriorizam apenas comportamentos desajustados que podem ser colmatados pela mão do professor.

Por conseguinte, Marinho apresenta ainda dois estudos de Watkins e Wagner (2000) e de Gottfredson, Gottfredson e Hybl (1993) que corroboram a lógica de que a organização da escola, o contexto de sala de aula e consequentemente o grupo turma, são as três dimensões que diretamente interferem na manifestação de comportamentos problemáticos, uma vez que alguns alunos manifestaram um maior número de comportamentos problemáticos que outros, alguns professores delinearam uma organização de sala de aula propiciadora à manifestação de comportamentos problemáticos e, por último, algumas escolas negligenciaram a sua atitude face aos comportamentos referidos.

Os autores supracitados concluem que as escolas com um tipo de gestão eficaz no que concerne à mudança de comportamentos problemáticos caracterizadores de indisciplina estão apoiadas em três níveis: organização, sala de aula e aluno. Além disso, reiteram que as mesmas escolas seguem programas de sucesso assentes na investigação interventiva, com estratégias que “geram intervenções com efeitos a longo prazo, e isto diferencia escolas pró-activas de escolas reactivas.” (Watkins & Wagner, 2000 cit. por Marinho, 2011).

Corroborando também os pressupostos anteriores Menezes (2003) afirma que é urgente a implementação de projetos de intervenção nas escolas como meio de resolução de problemas no quotidiano escolar, diversificando estratégias de prevenção, reflexão e ação nos contextos educativos. Não obstante, Curry (2004, p.67) defende que se deve contrariar a tendência atual de educar alunos “insensíveis, hipersensíveis ou alienados” relativamente ao outro, refletindo sobre a importância de uma educação assente na

emoção, na forma como “estimular o aluno a pensar antes de reagir, a não ter medo do medo, a ser líder de si mesmo, autor da sua história, a saber filtrar os estímulos estressantes e a trabalhar não apenas com fatos lógicos e problemas concretos, mas também com as contradições da vida”.

A organização de um ambiente educativo livre e caracterizado pela tolerância e aceitação mútua é favorável ao desenvolvimento, reprodução e representação de situações problema, que retratam as vivências dos alunos de forma a permitir uma tomada de consciência de si próprio e dos seus valores, uma partilha de sentimentos e resolução de conflitos, dando-lhes autonomia para refletir acerca não só da sua ação, como também das respetivas consequências (Estrela, 1994).

É pois fundamental refletir acerca das considerações anteriormente mencionadas, que apresentam a organização, a sala de aula e o aluno como as causas da (in)disciplina, direcionando o foco para uma ação concentrada nestas dimensões, promovendo o desenvolvimento das relações interpessoais entre a turma, professores e restante comunidade escolar. Como tal, este é um processo moroso tanto para os alunos como para os professores, mas que pode resultar numa autodisciplina positiva se for dada autonomia e responsabilidade ao grupo na construção da sua identidade através da expressão de sentimentos, emoções e resolução de conflitos.

1.2 EMOÇÕES

“Complexo estado orgânico, de intensidade variável, acompanhado habitualmente de alterações viscero-musculares (respiratórias, circulatórias, exsudatórias, etc.) e de excitação mental muito acentuada.”

In Dicionário Técnico de Psicologia

(Cabral & Nick, 2006, p. 98)

O estudo sobre as emoções, apesar de parecer recente, era já alvo de inferências pelo *pai da medicina* Hipócrates, que reconheceu o cérebro como fonte de emoções (Colunista Portal-Educação, 2013) e criou a teoria de humores que pressupunham o indivíduo saudável como uma unidade organizada em equilíbrio com o mundo que o rodeia (Cruz & Júnior, 2011).

Conforme Branco (2004), foi através de Descartes que o relacionamento entre corpo e mente viria a afetar as mais diversas áreas do conhecimento. Damásio (2000) afirma que apesar de no final do século XIX vários investigadores como Darwin, James e Freud terem tentado avanços nesta temática, estes revelaram-se infrutíferos, pois as emoções continuavam a ser encaradas como algo subjetivo completamente dissociadas da razão. Apenas mais tarde, já no séc. XX, com os contributos dos estudos levados a cabo por investigadores como Damásio (1995) e Goleman (1995), é que as emoções veem a sua importância reconhecida no que concerne à sobrevivência do ser humano.

Branco (2004) apresenta uma série de autores que têm vindo a tentar uma aproximação à definição de emoção, da qual se destaca Plutchik (1984), que a define “como uma complexa sequência de reações perante um estímulo, em que estão incluídas a avaliação cognitiva, percepção subjetiva, *arousal* neurológico, impulso para a ação e comportamento específico.” (p. 28). Já Ortony, Clore e Collins (1996) afirmam que “as emoções incluem sentimentos, experiência, fisiologia, comportamento, mas sobretudo cognições e conceptualizações, e entendem que as emoções se podem diferenciar, de acordo com os diferentes tipos de cognições que consideram responsáveis por elas.” (p.29).

Damásio (1995, p. 168) apresenta um dos seus pressupostos sobre a definição das emoções como

uma coleção de mudanças no *estado do corpo*¹ que são induzidas numa infinidade de órgãos por meio de terminações nervosas sob o controle de um sistema cerebral dedicado, o qual responde ao conteúdo dos pensamentos relativos a uma determinada entidade ou acontecimento (...) em sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro (...), resultando em alterações mentais adicionais,

¹ São entendidos como estados de corpo a taquicardia, rubor, palidez, mal-estar visceral, entre outros. (Damásio, 2000)

podendo essas mudanças serem perceptíveis do exterior ou só pelo próprio. O autor (2000) considera que as emoções desempenham um papel regulador na vida de um indivíduo permitindo-lhe gerar situações vantajosas de forma a preservar a sua vida que, mesmo parte de um processo biológico e inato, são influenciadas pela aprendizagem e pela cultura que envolve o indivíduo.

Por conseguinte, Branco (2004) apresenta Cristina Queirós (1997, p.238-239) e refere-a como a autora de uma definição de emoção muito abrangente, passando a citar “um processo cujas manifestações abrangem três níveis: *neurofisiológico*, *comportamental* e *experencial*”. *Neurofisiológico* pois provoca alterações no comportamento corporal, com modificações no campo hormonal e no sistema nervoso central dificilmente perceptíveis pelo outro, *comportamental* no que concerne à expressividade e postura corporal, facilmente perceptível pelo outro e *experencial* compreendendo a representação da experiência individual que apenas pode ser retratada e sentida pelo indivíduo que a viveu. Este último nível refere-se à experiência do indivíduo, permitindo “estudar a articulação entre o estrato expressivo-emotivo da personalidade e o estrato cognitivo”, pois é através dos relatos acerca das emoções sentidas que o indivíduo toma consciência delas e, é nesta tomada de consciência que interferem os processos cognitivos.

Queirós (1997 cit. por Branco, 2004, p.35) menciona ainda que as emoções são “*construções sociais* mediadas por normas sociais que interagem com a avaliação do estímulo, da organização das respostas e do controlo do comportamento.”, o que é comprovado por Ekman (1994, *ibidem*), que acrescenta ainda o carácter universal da expressão facial associada a cada emoção. Damásio (2000) comprova a conceção de Ekman e afirma que apesar de se observarem variações nas expressões em diferentes culturas, existem emoções que são entendidas através da mesma expressão nos mais diversos pontos do mundo.

Por conseguinte, Damásio (*ibidem*) refere que as emoções primeiramente identificadas são a alegria e tristeza e o medo ou surpresa, consideradas emoções universais, sendo estas acompanhadas das *sociais*, ciúme, culpa e orgulho, acrescentando também as de *fundo*, *bem-estar*, *mal-estar*, *calma*, *tensão*, *ansiedade*, entre outras. O autor considera que as emoções de *fundo* são frequentemente ignoradas pelos estudos tradicionais, porém são um importante indicador de conflitos internos, sejam estes causados tanto por

esforço físico ou mental, como por excitação e prazer, facilmente perceptíveis através das mudanças na postura corporal, na velocidade dos movimentos e na contração dos músculos.

As emoções comportam ainda uma função biológica dupla (Damásio, 2000, s.p.), em que a primeira é a “produção de uma reação específica à situação indutora (...) influenciadas – espera-se – pelo raciocínio e pela sabedoria”, e a segunda a “regulação do estado interno do organismo de modo que ele possa estar preparado para a reação específica”. Damásio constata então que as emoções são fundamentais na regulação da sobrevivência do indivíduo, não podendo ser dissociadas da razão, facto corroborado por Goleman (1995 cit. por Branco, 2004, p.30) que acrescenta ser possível “disciplinar a mente emocional para direccionar e mesmo potenciar a mente racional”.

O autor de *O Erro de Descartes* (Damásio, 1995) esclarece que através dos seus estudos pode constatar que quem está privado de emoções não consegue um raciocínio assertivo, uma vez que o pensamento passa pelo corpo e pelas referidas emoções. Distingue ainda emoções de sentimentos pela premissa de que as primeiras são viradas para fora e os segundos voltados para dentro do indivíduo e também que, apesar de todas as emoções gerarem sentimentos, nem todos os sentimentos têm origem nas emoções.

Após a apresentação de várias concepções acerca das emoções, da sua função e importância, surge a Teoria de Diferencial das Emoções (TDE) de Tomkins-Izard (1965) que, segundo Queirós (1997), parece ser a mais completa, uma vez que para a autora apresenta uma ligação entre a emoção e a personalidade, o que permite uma maior compreensão acerca das relações entre o conceito da emoção e os elementos que lhe são inerentes.

Assim, segundo Queirós (*ibidem*) os autores Tomkins-Izard apresentam uma série de onze emoções básicas e primárias que contribuem diretamente para o desenvolvimento do sistema emocional, da personalidade e do comportamento do ser humano. Estas funcionam como gatilho para a sobrevivência e motivação do indivíduo face às adversidades e acontecimentos do dia-a-dia, sendo as responsáveis pelo delinear de planos de defesa necessários à preservação deste.

Izard e Ackerman (2000) apresentam seis emoções básicas que contribuem diretamente para o desenvolvimento da personalidade, da motivação, da organização do pensamento e da ação do indivíduo, que podem condicionar e comprometer a percepção pessoal e o comportamento de resposta a um dado estímulo:

Interesse – é a emoção mais básica no que concerne à seleção da atenção que se dá ao que está em redor do indivíduo. Permite-lhe ser curioso, explorar e ser criativo face ao foco da sua atenção, tornando-se numa emoção totalmente eficaz no processo de aprendizagem e realização pessoal.

Alegria – está intimamente ligada ao interesse e é a base dos comportamentos sociais e relacionais. É uma emoção que se manifesta de forma universal, traduzindo-se num contributo importante para o bem-estar do grupo.

Tristeza – esta emoção induz no sujeito uma diminuição do domínio cognitivo e motor, retardando a ação, como se tratasse de um corpo vazio. Pode ser desencadeada pela separação física ou psicológica, com sentimentos de fracasso e conseqüente isolamento.

Raiva – manifesta-se como a emoção mais difícil de gerir, pois é também a mais imprevisível e intensa, devido à sua natureza muitas vezes injusta no que diz respeito à sensação de ameaça à dignidade e integridade pessoal e familiar. Esta emoção não está diretamente ligada à agressão, pelo que quando bem direcionada regista-se como um forte motivador pessoal.

Vergonha – é considerada a emoção mais reflexiva pois a atenção recai sobre o sujeito, seja na escola, na família ou na comunidade. Esta emoção está diretamente relacionada com a autoestima e autoconceito, uma vez que o sujeito vê-se responsável pelas suas ações num determinado grupo, que deverão ser ponderadas e apropriadas ao contexto onde se insere. É também a emoção diretamente responsável pela construção de atitudes e comportamentos sociais.

Medo – provoca no sujeito um *estado de corpo negativo*, evocando uma capacidade de resposta quando em situações de perigo, reais ou imaginárias. Normalmente obriga o sujeito a reorganizar o seu foco de atenção para uma

determinada situação de forma a resolvê-la. Quando aliado ao interesse é um forte indutor à exploração do desconhecido.

Os autores esclarecem ainda que o processo emocional que o indivíduo sofre não é diretamente observável, pelo contrário, é algo que acontece gradualmente uma vez que as emoções influenciam a personalidade de forma contínua e não apenas momentaneamente, ao mesmo tempo que determinadas emoções ajudam a modelar determinados comportamentos.

1.2.1 AS EMOÇÕES NAS RELAÇÕES EDUCATIVAS

No que concerne à realidade educativa as díades professor/aluno ou aluno/aluno fazem parte de um processo de relacionamento e partilha de sentimentos e emoções que devem ser bem geridas face às consequências que daí poderão advir. Goleman (1995 cit. por Branco, 2004) aponta que esse relacionamento deverá existir num clima de contágio emocional de forma a estabelecer uma ligação positiva em que os protagonistas estão em sincronia, caso contrário, as memórias desencadeadas pelos *estados de corpo* negativos colocarão em causa a qualidade da relação educativa e, em vez de alunos e professores entusiasmados, teremos da sua parte comportamentos e reações inibitórias face a situações desagradáveis, capazes de despoletar emoções e *estados de fluxo* negativos.

Goleman (*ibidem*) acrescenta ainda que as emoções e a forma como o professor as gere poderão contribuir para o reforço positivo necessário à modificação dos comportamentos por parte dos alunos. Este refere também que o professor deve ser emocionalmente competente, contribuindo de forma eficaz para uma relação educativa harmoniosa, um facilitador das relações dentro e fora da sala de aula e mediador assertivo como arquiteto do humano, conceito este aplicado por Alarcão (2003, p.30), que identifica no professor funções como “criar, estruturar e dinamizar situações de

aprendizagem e estimular a aprendizagem e autoconfiança nas capacidades individuais para aprender”.

É no grupo-turma que os jovens encontram o apoio e compreensão que muitas vezes não encontram na família. Neste sentido, Delgado (2006 cit. por Duarte, 2012) aponta que o grupo exerce uma influência forte na aquisição de regras e valores, pois o elemento mais fraco tem tendência para imitar e reproduzir os padrões de vida de quem o apoia, ouve e compreende as suas emoções.

Uma vez que as emoções são expressões que condicionam as ações do próprio corpo, que são experienciadas de dentro para fora, tanto pela pessoa que as sente como pelos outros que a presenciam (Benavente, 1997 cit. por Branco, 2004), é necessário clarificar algumas dimensões da inteligência emocional à luz dos pressupostos de Salovey e Mayer (1990), *Autoconsciência*, *Gestão das emoções*, *Automotivação*, *Empatia: reconhecer as emoções dos outros* e *Gestão dos relacionamentos dos outros*.

Assim, a *Autoconsciência* é a perceção que o indivíduo tem de si e do que está a sentir, escolhendo olhar de frente para a emoção sentida e percebendo o que a mesma lhe está a transmitir. Tal permite que o indivíduo tenha um maior autocontrolo e faça uma eficaz *Gestão das emoções*, para que não se sinta impulsionado a agir em conformidade, contrarie os pensamentos ou sentimentos negativos e direcione a ação a exercícios que permitam uma libertação energética que viabilize o equilíbrio mental. Este autocontrolo possibilita ainda ao indivíduo viver as emoções de forma consciente para que as conheça, diferencie e exteriorize, numa perspetiva de *Automotivação*. No contexto educativo, a *Automotivação* funciona como gatilho para modificar atitudes e comportamentos de acordo com os sentimentos de ansiedade, esperança e otimismo, pois o indivíduo concentra a sua atenção nos objetivos a atingir e serve-se do seu otimismo e esperança para manter uma atitude positiva, superando todas as adversidades.

Por conseguinte, é na relação de *Empatia*, no *reconhecer das emoções dos outros* e na compreensão dos seus sentimentos, que estabelece uma sintonia favorável à interação dos indivíduos. Ao dominar os seus sentimentos e ao gerir as emoções dos outros, o indivíduo consegue fazer uma *Gestão de relacionamentos em grupos* eficaz, sendo facilitador das relações interpessoais no seio de um grupo.

Estas dimensões são fundamentais à relação entre pares, pois quando uma delas falha quebra-se a confiança e a sintonia com que as relações se devem estabelecer. Não obstante, o aluno que se centra em sentimentos e emoções negativas não conseguirá centrar a sua atenção nos objetivos a atingir, nem tão pouco raciocinar numa efetiva procura de sentido e solução de problemas. Não existe portanto força, entusiasmo, nem persistência para ultrapassar obstáculos e encontrar o sucesso proveniente da sua ação.

É então à luz de Augusto Curry (2004) que se encontra o professor como facilitador das relações interpessoais, mediador e detentor de um valiosíssimo papel na resolução de conflitos, tanto na relação professor-aluno como na aluno-aluno, sendo fundamental que este consiga proteger-se das tensões emocionais de forma a não agir de forma precipitada e a cometer erros. O professor deve pois estar dotado de estratégias que surpreendam os alunos, que os façam refletir direta ou indiretamente sobre a sua própria ação, diminuindo a tensão instalada e promovendo uma relação de empatia e confiança.

Curry (2004) e Hister (2014) apontam também que o professor, enquanto parte integrante da turma, tem o dever de dotar os alunos de autonomia e reconhecer neles as diferentes características, respeitando cada um como um ser único. Deve portanto promover a autoestima e o autoconceito, contribuindo para que todos os alunos se sintam confiantes e seguros na procura pelo seu lugar de sucesso na sociedade, o que é corroborado por Sousa (2003a) quando defende serem os conflitos e as diferentes opiniões no seio do grupo os responsáveis pela progressão do mesmo. A oposição e o confronto fazem emergir e libertar emoções, assimilando-se novas formas de resolução de conflitos, o que fortalece o caráter de cada elemento do grupo. Cabe assim ao professor auxiliar na mediação desses conflitos para que as relações evoluam e não se anulem ou sobreponham.

Não se pretende dar a ilusão de que as relações passam a ser perfeitas através do confronto, mas de defender que os alunos devem aprender a agir e reagir numa sociedade em plena mudança, levantando a cabeça, aprendendo e evoluindo depois de cada situação.

1.3 AS ARTES NA EDUCAÇÃO

“O prazer propiciado pela criação artística atinge o ponto culminante quando ficamos quase sufocados de tensão, com o cabelo em pé de medo, quando as lágrimas rolam involuntariamente de compaixão e simpatia. Tudo isso são relações que evitamos na vida e estranhamente procuramos na arte.” (Vygotsky, 2001, p. 83)

Vários autores se debruçaram sobre a necessidade de um cotidiano educativo envolto nas artes, em que o recurso às expressões artísticas significa mais do que simples momentos de entretenimento e exploração de técnicas ao acaso, chegando a ser um importante instrumento na consolidação do processo de aprendizagem (Vygotsky, 2001).

Herbert Read foi presidente da UNESCO e da Associação Internacional de Educação pela Arte e escreveu o livro *Educação pela Arte* em 1942, uma das obras mais importantes no campo da educação e da arte, defendendo uma educação estética a todos os níveis expressivos, que privilegia a relação entre o indivíduo e o exterior para a construção da personalidade integrada (o indivíduo toma as suas próprias decisões com independência). Preocupava-se com a expressão como forma de educação e formação integral da pessoa ao nível da personalidade, individualização e integração.

Michael Parsons e Abigail Housen são dois exemplos valiosíssimos pelas suas investigações junto da população mais nova no campo da linguagem plástica. Michael Parsons (2000) defende a apreciação artística através de estádios de compreensão estética pelo contato com a obra de arte de qualidade interpretada pelas crianças, como uma forma de construção, aperfeiçoamento do pensamento e sensibilização à educação estética. Já Abigail Housen desenvolveu as *Entrevistas de Desenvolvimento Estético* (Housen, 2000), que conduzem a criança a uma interpretação livre, em que o que se observa é entendido à luz das próprias vivências e cultura em que se insere.

Também Sousa (2003a) defende a educação pela arte/arte pela educação, numa perspectiva de apreciação, experimentação e criação, não com vista ao resultado final e

ao produto, mas com o intuito de experienciar e retirar o maior prazer possível do processo em que se envolvem. É através das vivências por meio da arte que se deixa fluir a imaginação e a criatividade, preconizando situações de descoberta, expressão e criação, que se traduzem em aprendizagens participativas e prazerosas, tão mais significativas para as crianças quanta maior a liberdade que lhe é dada.

Por outro lado, Fragateiro (2012) garante que a relação entre a arte e a escola é imperfeita, pois uma das dimensões acaba por se sobrepor à outra devido à possível inexperiência dos intervenientes. Defende que a articulação entre ambas deve ser levada a cabo por elementos fortes, com objetivos equitativos a ambos os contextos. A quebra do espaço curricular, pejado de monotonia, deve acontecer a par da integração de um espaço e tempo para experienciar as vivências do dia-a-dia, numa vertente artística, dando lugar a uma dinâmica de desafio que permita a confluência entre a comunidade escolar e a social.

São muitos os autores que abordam a exploração das artes e expressões como momentos repletos de desafios, que motivam as crianças à descoberta e solução de problemas que surgem. Tal acontece não pela ideia do adulto mas pela discussão em grupo, pela experimentação de diversos suportes e materiais e pelo recurso à comunidade. Verifica-se que o envolvimento na comunidade constitui uma forma de valorização interior da criança, tanto pelo sentimento de pertença a uma comunidade, como pela responsabilidade que sente em partilhar algo que nasceu de si.

Precisa-se pois de adequar o dia-a-dia das crianças e jovens preenchendo-o com a arte e as expressões artísticas, não de forma a copiar o que é feito nos outros cantos do mundo, mas unificando a sua cultura e conhecimentos. Tal, além de permitir à criança a aquisição de uma bagagem muito mais rica, transporta-a para outras realidades que não a sua, descentralizando a sua atenção para as mais diversas problemáticas e situações do quotidiano, *seu* e do *outro*, que muitas vezes são ignoradas. Por conseguinte, é necessário que a criança cresça rodeada de estímulos e sensibilização artística e estética, como forma de aprendizagem num processo desafiador face à transversalidade das atividades utilizadas. Tal proporciona verdadeiros momentos significativos de crescimento e evolução do pensamento crítico, democrático, criativo e harmonioso tão necessários ao desenvolvimento integral da criança (Mendes & Gabriel, 2016).

A expressão artística engloba assim as várias vertentes das artes expressivas, contribuindo para um desenvolvimento absoluto das competências das crianças.

Os projetos de criação artística aproveitam as suas capacidades criativas e plenas de imaginação, contemplando inúmeros saberes que desse modo são facilmente interiorizados.

O olhar da criança que experimenta e cria arte não poderá mais ser o mesmo, pois os significados que advêm da experiência são interiorizados, dando lugar à aprendizagem participativa. Esta é partilhada na família e comunidade, tocando novas pessoas que também irão beneficiar dessa mesma aprendizagem. Pode-se pensar neste processo de educação e arte como uma bola de neve intergeracional, que conduz à aquisição de conhecimentos e valores fundamentais ao bem-estar, equilíbrio e harmonia tanto da construção da identidade, como da afirmação da personalidade.

1.3.1 *TEATRO E EXPRESSÃO DRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO*

A questão da utilização do teatro e da expressão dramática na escola tem sido alvo de discussão nas últimas décadas. Para alguns autores, as diferenças encontradas entre os dois conceitos justificam a separação dos mesmos.

Brian Way (1974 cit. por Lopes, 2010) com publicações como *Development Through Drama*, foi pioneiro na argumentação acerca do valor educativo da expressão dramática na sua transversalidade e conseqüente desenvolvimento global da pessoa. O autor distingue teatro de expressão dramática principalmente pela diferença dos objetivos de um e do outro, pois ao passo que no primeiro o produto é o mais importante, no segundo é o processo que conduz à verdadeira aprendizagem e ao crescimento pessoal e social, tão importantes ao desenvolvimento do ser humano.

Também Richard Courtney (1982, *ibidem*) cimenta esta ideia de que a expressão dramática, mais propriamente o jogo dramático, é um processo através do qual a pessoa

se identifica, representa e se constrói, sendo o teatro o produto artístico dessa descoberta.

A afirmação anterior é corroborada pela autora Dorothy Heathcote (Johnson & O'Neil, 1984, cit. por Lopes, 2010) que nos alerta ainda para a função de socialização do grupo que se envolve no processo, afirmando a importância da expressão dramática na educação como um instrumento extremamente útil ao desenvolvimento do pensamento, da comunicação e do relacionamento entre os intervenientes, estando estes envolvidos no processo que sai das suas mãos e mente e não de alguém que nada tem a ver com as problemáticas sugeridas.

Lopes (2010) apresenta-nos outros autores como Gavin Bolton (1984) e Patrice Baldwin (2004) que defendem a ideia anterior com a ênfase de que, à própria expressão dramática, lhe é retirado o valor educativo e acrescentada a impiedosa pressão artística com que as crianças se deparam, pela obrigação da apresentação de uma peça ao público.

Por outro lado, Kowalski aponta que o cerne da expressão dramática continua na representação de situações do quotidiano dos intervenientes, “valorizando a espontaneidade, a cooperação e responsabilização de cada um numa construção coletiva” (2005, p.49), o que permite a interiorização de valores adquiridos ao longo do processo.

Lopes apoia-se ainda em Taylor (2000 cit. por Lopes, 2010) quando afirma ser Peter Slade o responsável pela separação entre o teatro e a expressão dramática e pelo subsequente despoletar da investigação sobre esta temática, avançando desde logo que a maioria das opiniões se centra nas semelhanças e não nas diferenças entre o processo e o produto.

Por conseguinte, esta controvérsia levou a que investigadores e professores se centrassem nas peculiaridades das duas dimensões, distinguindo as características de ambas, pois mais do que na diferenciação do teatro e expressão dramática, os autores focam-se nas experiências, sentimentos e emoções resultantes do processo que os intervenientes vivenciam.

Recuando ainda aos anos 60, Baldwin (2004) lembra que a separação entre os conceitos era já muito vincada, uma vez que a expressão dramática praticada no seio da educação era mal vista pelos professores de teatro, condenando estes a sua utilização sob o motivo de que a linguagem teatral e a performance eram completamente negligenciadas. Houve por isso uma grande rutura entre a expressão dramática e o teatro e, nas duas décadas seguintes, enquanto a primeira assentava no processo vivido pelos alunos, o teatro incidia apenas na formação de atores performativos. Segundo a autora, a atenção no contexto educativo recaía sobre a riqueza criativa que permitia aos alunos conhecerem-se enquanto pessoas, facilitando posteriormente uma melhor aquisição de conteúdos programáticos.

Ainda numa tentativa de minimizar o fosso entre teatro e expressão dramática, Baldwin (*ibidem*) salienta que no início dos anos 90 houve uma preocupação de muitos professores pela conscienciosa utilização dos elementos da linguagem teatral, compreendendo estes que as estratégias poderiam estabelecer a ponte entre os dois conceitos através do viver dramático, indutor de um crescimento em que o indivíduo se descobre pelo respeito, partilha, tolerância e escuta do e com o *outro*.

Não obstante, para Aguilar (2001) e Akashoro, Kayode e Husseini (2010), a expressão dramática deve ser encarada como uma forma de expressão de pessoas e para pessoas que tentam compreender a sociedade/mundo em que vivem e que permite influenciar e modificar a perceção que têm do mundo em que se inserem, não sendo uma catarse de movimentos e imitações sem sentido ou qualquer significação para o indivíduo. Os protagonistas assumem um papel fictício, muitas vezes fruto das suas próprias vivências e problemáticas, com o objetivo fulcral da afirmação do indivíduo, face à descoberta que fez de *si*, do *outro* e do *mundo* em que se insere, na perceção e apropriação das situações sociais (Silva, 1997; Cunha, 2009).

Aguilar (2001) vai mais longe e sugere um novo método de criação dramática que envolve expressão dramática e teatro, numa conceção em que processo e produto coexistem, mas não se sobrepõem nem se anulam. Permite-se assim aos intervenientes participar, explorar e descobrir os significados ao longo do desenrolar do processo, transpondo-o para lá da apresentação do produto e retirando daí todas as aprendizagens passíveis de alcançar. É nesta perspetiva que podemos falar de expressão dramática e teatro sem que para isso os conceitos entrem em conflito.

A utilização da linguagem artística nas escolas, seja sob a forma de teatro ou expressão dramática, traduz-se assim em momentos de efetiva exploração de sentimentos, emoções e fantasias, potenciando o desenvolvimento do pensamento das crianças e jovens. O conseqüente manancial de estímulos criativos que são despoletados, numa tentativa de resolução de problemas de forma imaginativa, dá aos participantes uma sensação de liberdade que não é conseguida nas demais disciplinas que compõem o currículo. É pois nestes momentos de exploração que crianças e jovens se relacionam uns com os outros, aprendendo a fazê-lo com respeito e confiança, valores essenciais à construção da personalidade (Silva, 1997; Dolci, 2004).

A par disso, o valor educativo que ambos os conceitos possuem, quer em contextos formais ou informais, reside então no caráter globalizante que integra as demais expressões, para uma efetiva aprendizagem que dificilmente ocorre em contextos rígidos (Pérez, 1973 cit. por Bompastor, Ferreira & Martins, 2012). Para tal, a expressão dramática funciona como indutor para o desenvolvimento pleno das competências das crianças, aproveitando as suas capacidades criativas e plenas de imaginação que, ao culminar no desenvolvimento de um produto artístico de índole dramática, pode contemplar inúmeros saberes e valores. Estes são facilmente interiorizados pela partilha de experiências e autorreflexão se para tal forem respeitados o ritmo, sentimentos e emoções de cada participante.

Gomes (2012) refere que enquanto expressão dramática, teatro ou *drama*, todas as designações se referem à expressão através da ação, em que se estabelece uma relação entre a realidade e a imaginação, entre a personagem e a pessoa, constituindo-se como uma forma de percepção e acomodação do real. Para tal, importa pois que se definam os objetivos pelos quais se escolhe um ou outro instrumento, ou mesmo ambos.

Devemos pois deixar as crianças e os jovens representar o seu mundo, real ou ficticiamente, explorando o seu viver criativo, o que, segundo Iwanuik et al. (2001, cit. por Baldwin, 2004), prepara o cérebro para a aprendizagem ao suscitar um maior interesse e concentração. Ao explorarem os seus sentimentos e os dos outros, crianças e jovens descobrem-se a si mesmos emocional e fisicamente e adquirem regras de comportamento em sociedade. Através da imitação e o agir em personagem, o processo culmina num aprender a aprender, num ambiente harmonioso onde capacidades,

dificuldades, sentimentos e emoções são os ingredientes primordiais para um comportamento assertivo no contexto de sala de aula.

1.3.1.1 Teatro de Sombras

Sousa (2003b) apresenta o teatro de sombras como um meio de representação onde os elementos que constituem as personagens/objetos da dramatização são projetados sob um ecrã ou pano branco. Para que funcione é necessário um pano branco ou lençol, um fio que o permita sustentar e uma fonte de luz direta. Quanto mais próximo o objeto ou pessoa estiver da fonte de luz maior aparecerá na projeção e vice-versa. Trata-se de uma forma de representação muito económica e prática visto os recursos necessários serem materiais comuns que não necessitam, na maioria das vezes, de serem comprados.

Não obstante, o teatro de sombras constitui uma forma do jovem poder expressar-se e libertar-se sem que para isso tenha que se expor a um público, uma vez que muitos adolescentes preferem manter-se ocultos, não desvendando a sua verdadeira identidade. Pueyo e Casado (2011) reiteram que a barreira visual entre o protagonista e o espetador diminui a tensão e o receio facilitando a expressão corporal.

Pereira e Lopes (2007, pp. 65-66) referem que esta forma de teatro sustenta a tríade *o aluno como construtor de situações dramáticas, o aluno como protagonista e o aluno como espetador*, expondo ainda uma série de pressupostos que denotam o impacto do teatro de sombras no contexto educativo, impulsionadores dos diversos níveis de desenvolvimento dos participantes, como por exemplo:

Desenvolvimento intelectual: “Através das sombras a criança adquire compreensão e o desenvolvimento de capacidades intelectuais, já que permite uma permanente reflexão, a descoberta e a dimensão simbólica”;

Desenvolvimento da imaginação: “Estimula a criatividade, o pensamento, ao mesmo tempo que leva as crianças a extravasarem as suas ideias”;

Desenvolvimento do trabalho de grupo: “Facilita a cooperação e a partilha de materiais, saberes, ideias (...) pois todo o grupo tem de participar na elaboração (...) de outras tarefas conducentes ao levantamento de um exercício dramático”;

Desenvolvimento da disciplina: “A intervenção de cada criança processa-se mediante o respeito pelo outro. A criança aprende que a disciplina é algo que está ligada a uma metodologia de trabalho e como tal deve estar presente nas relações sociais e humanas”;

Desenvolvimento do sentido estético: “Ao aperceber-se que o teatro de sombras é um jogo entre o ser e o não ser, entre o real e o imaginário a criança aprende que há um lado belo e existe permanentemente a procura de uma harmonia que conduz a uma estética com ligações à vida”.

1.3.2 TEATRO COMO ARTE DE GRUPO

O teatro está intimamente relacionado com a construção da realidade e do conhecimento, uma vez que o aluno assume um papel e interioriza-o, tanto no contexto pessoal como social, tornando-se esse mesmo papel parte integrante da sua realidade (Berger & Luckman, 1998 cit. por Bompastor et al., 2012). Já Winnicott (1975, *ibidem*, p.140) afirma que o teatro funciona como “um espaço transicional, onde tudo pode acontecer”, desde que para isso se propicie um ambiente criativo e seguro.

No quotidiano surgem inúmeras situações que podem ser reinventadas ou revisitadas pela mão de personagens que permitem ao aluno colocar-se no papel do outro. É também pela representação das suas vivências e das dos outros, com vista à introspeção, reflexão e confrontação com o mundo que o rodeia, que o aluno atinge a descentração, aceita o outro e apropria-se de valores éticos e morais, sendo essas aprendizagens resultado “da vivência em grupo, da criação coletiva, da partilha de diversos pontos de vista.” (Vianna & Strazzacappa, 2001, p.122).

O teatro enquanto arte de grupo deve funcionar como um espaço que privilegia a comunicação de sentimentos e emoções, em que os participantes dão voz a situações reais ou imaginárias, estabelecendo relações com os outros através da partilha dessas mesmas situações e criando laços fortes de confiança e segurança. O facto de existir alguém dentro do mesmo grupo que experienciou as mesmas emoções, sentimentos ou frustrações confere ao grupo um sentimento de pertença que fomenta a socialização (Baldwin, 2004; Soeiro, 2009).

O grupo deve construir-se numa relação cooperativa, em que cada um e todos contribuem para o sucesso do objetivo a ser alcançado. Para tal é necessário que os alunos não sejam todos direcionados para a mesma tarefa, aliás, deve ser dada a livre escolha de tarefas para que cada participante aja mostrando as suas capacidades e reconhecendo que todo o esforço resulta no bem comum (Sousa, 2003a; Ferreira, 2010; Pujolàs, 2008 cit. por Andrade, 2011).

Consequentemente, como o produto da interação entre o grupo resulta numa improvisação aberta ao público, que é pensada, criada e organizada por todos os elementos, gera uma sensação de bem-estar face à criação que emerge das vivências de cada um e para cada um (López & Canales, 2007 cit. por Molina, 2013), num espaço e tempo em que a ficção e a realidade se aproximam e, ao mesmo tempo, se distanciam (Soeiro, 2009).

Também Bray (1997) e Sousa (2003b) defendem esta arte como uma expressão criativa, potenciadora das relações interpessoais, visto que florescem aquando das dinâmicas de grupo e da cooperação entre todos com um objetivo comum. É por isso um meio do aluno conhecer, explorar e viver o mundo que o rodeia, aliando a imaginação, criatividade e pensamento de forma autónoma, “tomando decisões em conjunto, respeitando e entrando no campo das ideias dos outros, estabelecendo uma relação criativa coletiva (...) não temendo integrar-se no jogo coletivo” (Sousa, 2003b, p.34).

Bray (1997) apresenta ainda na sua obra *Playbuilding* características comuns ao que já foi referido anteriormente, consolidando-se a eficácia desta técnica no que se refere ao teatro com grupos de crianças e jovens. Esta assenta em três pilares, Improvisação, Discussão e Análise, o que permite aos jovens trabalhar qualquer assunto ou temática, seja no contexto pedagógico ou extracurricular, tornando-se num meio muito eficaz de

pesquisa e seleção de informação, promovendo momentos de liberdade e autonomia criativa. Esta técnica cria uma relação de cooperação e envolvimento entre os participantes, possibilitando-lhes uma panóplia de vivências criativas que são adequadas de acordo com o que se sente, desenvolvendo as competências físicas, intelectuais, sociais e criativas do grupo. Estas vivências assumem-se sob a forma de uma autonomia criativa, em que todos os momentos são explorados, vividos, discutidos e redefinidos no seio do grupo, criando-se uma identidade de grupo em que cada um tem o seu lugar e é respeitado por isso. Por conseguinte, cabe ao professor/diretor tomar notas ao longo do processo, que acabam por constituir o guião final e também uma fonte preciosa de discussão.

Além das notas que se retiram ao longo da atividade de criação teatral podem existir outras formas de registo como é o caso da fotografia e do vídeo, que constituem poderosos instrumentos para captar a realidade, permitindo agir sobre ela com a pretensão de mudança. Estes podem ser utilizados com quase qualquer faixa etária, permitindo que os sujeitos ativos sejam os participantes, o que se traduz numa vantajosa interpretação da verdadeira problemática vivida e no encontrar de soluções exequíveis, que excluem as visões estereotipadas e iludidas dos beneficiários externos.

O uso da fotografia e do vídeo para registar o processo de criação teatral permite que os participantes vejam a sua própria ação e a analisem através da discussão em grupo, sendo ao mesmo tempo atores, espetadores e críticos. Segundo Salles (2004 cit. por Silva, 2014, p.19) “São retratos temporais de uma gênese que agem como índices do percurso criativo. Estamos conscientes de que não temos acesso direto ao fenómeno mental que os registos materializam, mas estes podem ser considerados a forma física através do qual esse fenómeno se manifesta. (...) São vestígios vistos como testemunho material de uma criação em processo”.

É pois pela mão dos momentos de criação e reflexão autónoma que os jovens olham para si, de dentro para fora, conhecendo o *eu* antes do *outro*, na preciosa introspeção acerca da própria ação no mundo tão necessária à intervenção nos contextos problemáticos.

1.4 PROJETOS DE CRIAÇÃO TEATRAL, A ORGANIZAÇÃO DAS EMOÇÕES E A RELAÇÃO COM OUTRO(S)

“O Teatro constitui hoje uma necessidade humana no sentido de conferir às pessoas meios e instrumentos para a promoção da comunicação, interação, participação com vista a superar problemas e bloqueios que ocorrem”. (Pereira, Vieites & Lopes, 2012, p.15)

Numa época em que se pretende dar a volta ao individualismo vivido de forma mecânica, que resulta numa incapacidade de relacionamento e resolução de problemas, urge a necessidade de encontrar formas de levar os jovens a não recear o toque, o medo do ridículo e da exposição que evitam a todo o custo.

Nesta perspetiva a educação artística deverá proporcionar ao indivíduo o “vivenciar, descobrir, criar e sentir” (Sousa, 2003a, p.63) para que este se rodeie de viver criativo. É no espaço escola que o aluno dá voz ao seu quotidiano de forma imaginativa e criativa, construindo significados diversificados (Kowalski, 2012). A expressão dramática e o teatro valorizam e exponenciam esse viver criativo se em ambos se valorizar “o modo de sentir, entender e dizer de cada um (...) os diferentes significados representados sob diferentes meios, diferentes formas de materializar, imprimir, “dizer”, procurar respostas.” (*ibidem*, pp.48-49).

A criatividade é algo que nos permite modificar o real através do resultado do nosso pensamento. Do latim “creare”, segundo Valqueresma e Coimbra (2013) esta foi durante muito tempo associada à imaginação, conceito a ela intrínseco, significando dar vida a algo que está no nosso pensamento. Para os mesmos autores, foi pela mão de Guilford (1950) que se lhe deu a devida importância como elemento basilar no funcionamento psicológico humano, pela “habilidade de gerar um leque de soluções possíveis para um problema que não tem resposta direta e simples” (1956 cit. por Sousa, 2003a, p.189).

Por conseguinte, a espontaneidade é um ponto que não se pode deixar de referir pelo facto de a criatividade não poder existir sem ela, já que determina o desabrochar do

pensamento criativo na libertação da pessoa e na incessante procura pelo *eu* interior. É também na espontaneidade que reside a liberdade de sensações experimentadas pelas diversas tentativas de solucionar questões e problemas de acordo com a escolha de quem as vivencia, num ambiente securizante, livre de constrangimentos e impulsionador do ato criativo.

Na lista das alternativas surgem os ateliês de Expressão Dramática, onde a criatividade, em razão do crescimento pessoal, se aprende, se desenvolve e se torna fecunda. Neles se pode trabalhar diferentes manifestações expressivas, articuladas entre si, aprender regras de linguagem dramática e teatral e criar formas que tornem mais concretas as ideias e os sentimentos, numa interação que permite uma comunicação espontânea, sem inibições e sem medos. Dinâmicas que permitem estimular o crescimento pessoal, a dinamização de grupos e ambientes. (Cunha, 2009, p. 85).

Neste sentido, os projetos de criação teatral deverão constituir-se como momentos de exploração e produção, promotores de situações-problema a serem solucionados pelos jovens, confrontando-os com suas capacidades e dotando-os de autonomia criativa (Alencar & Fleith, 2008), pois o resultado é o produto da sua criação, energia, sentimentos e emoções (Read, 1958).

Na escola tornam-se pois elementares na construção de um espaço de experimentação fundamental ao debate das problemáticas do quotidiano, facilitadores de diferentes formas “de pensar, ver, habitar e, naturalmente, transformar o mundo.” (Fragateiro, 2012, p.77). Procura-se então nestes instrumentos uma forma de cruzar experiências, pontes de comunicação e partilha de saberes através da criação teatral, visto que a interação entre o sujeito e a comunidade se faz principalmente através dessa partilha.

As intervenções preventivas são utilizadas desde os anos 80 nos Estados Unidos da América pela Comissão do Instituto de Medicina, com o intuito de prevenir o aparecimento dos comportamentos problemáticos. Para melhor enquadrar o público-alvo a quem eram dirigidas, esta comissão dividiu a prevenção em subcategorias, aperfeiçoando a atuação dos profissionais mediante os comportamentos manifestados: *intervenção preventiva universal*, *intervenção preventiva seletiva* e *intervenção preventiva indicada*. Enquanto na primeira categoria o risco individual é reduzido e pode ser aplicada a todo o público-alvo definido, a segunda e a terceira são direcionadas a um grupo restrito ou um indivíduo, respetivamente, considerando o risco biológico, psicológico e social (Bompastor et. al., 2012). Este tipo de intervenção contribui para

uma transformação das competências sociais, emocionais e escolares, para o aumento da autoestima, da compreensão das emoções e dos sentimentos dos outros.

Yavuzer (2012), professor na Universidade de Nigde, Turquia, dinamizou um projeto de intervenção junto de rapazes com o intuito de minimizar os conflitos e melhorar as relações interpessoais. No final constatou que os projetos de criação teatral, não só contribuem para a redução dos conflitos entre os jovens, como também mantêm os seus comportamentos assertivos durante mais tempo, motivando-os para uma participação positiva e ativa. Deste modo, o autor afirma que “The long-term benefits of creative drama are stimulating imaginative and creative thinking, providing opportunities for social cooperation, engaging in active participation, releasing emotions appropriately and developing problem solving skills.” (Yavuzer, 2012, p.114).

Em Portugal, têm-se realizado estudos acerca da importância de projetos de intervenção de expressão dramática/teatro como é o exemplo do projeto implementado por Cátia Quintelas (2012) no âmbito da Expressão Dramática e Inclusão Social com um grupo de alunos pertencente a uma comunidade cigana, de uma turma PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação), de Sobral da Adiça, sob orientação do Professor Doutor Marcelino Lopes. No final da intervenção constataram que a Expressão Dramática proporcionou autoconhecimento, desenvolvimento das relações interpessoais e integração na comunidade envolvente, tendo um grande impacto na forma como o grupo passou a encarar a restante comunidade.

Também Tânia Libras (2012) implementou um projeto com crianças oriundas de uma urbanização em Oliveira de Azeméis, com orientação do Professor Doutor João Gomes, com o intuito de aferir a influência deste meio de expressão na melhoria das relações entre o grupo e a comunidade, promovendo a cooperação e a aquisição de autoestima.

Ainda em Portugal, o Teatro Humano é uma equipa que desde 1998 e sob a direção artística de Rita Wengorovius desenvolve projetos de teatro social e arte participativa com e para a comunidade na zona da Amadora, direcionados a escolas e a toda a comunidade envolvente, no sentido de atuar no seio de um grupo/instituição que assim o necessite, com o objetivo de minimizar situações problema e de mudança na e a partir da comunidade.

Pode-se então afirmar que vários projetos com ênfase em comportamentos problemáticos e relações interpessoais débeis, apontam o teatro como forma de intervenção e prevenção, o que é iterado por Gomes ao referir (2012) que as características do teatro no que se refere à interiorização de valores, estabelecimento de relações sociais e respeito pela diversidade cultural e social do grupo, são fundamentais para a melhoria da qualidade de ensino no que concerne à diversificação das práticas educativas face à realidade vivida nas escolas.

Também McArthur e Law (1996 cit. por Bompastor et al., 2012) defendem que as artes são extremamente benéficas na intervenção junto de jovens que manifestam comportamentos problemáticos, uma vez que melhoram o bem-estar social, promovendo o aumento da autoestima e da capacidade de autorregulação, ao mesmo tempo que proporcionam momentos de interação e resolução de problemas no seio do grupo, o que culmina numa diminuição dos episódios de agressão física e verbal.

Outros autores como Elliot e Freyre (1998, 2007, *ibidem*) identificam o teatro como um instrumento valiosíssimo na intervenção uma vez que permitem a exploração de situações imaginárias em personagem, a exteriorização de sentimentos e emoções face aos problemas vivenciados, desconstruindo as situações numa busca pela resolução de conflitos internos e externos, num ambiente e espaço harmoniosos e securizantes.

Melo (2005) apresenta uma estrutura do processo de criação dramática partindo da Ideia Matriz até à Performance, com elementos como Estrutura da obra, Explorações pontuais ou frequentes e Ensaios. A autora refere que “o acto de criar é também encarado como um acto de crescimento pessoal” (2005, p. 27), revelando que os alunos envolvidos reconhecem o valor do grupo na construção de *si* e do *outro*, tais são os momentos de discussão, partilha e resolução de conflitos.

Assim, o teatro com jovens aparece como elemento essencial à construção do autoconceito, uma vez que através deste o indivíduo consegue observar-se a si, à sua ação e refletir sobre o que faz, o que pode fazer e como pode fazer. Tal é conseguido porque ao testar as suas capacidades em personagem, o sujeito consegue olhar para si de fora e imaginar as diversas situações/resoluções face a um só problema (Boal, 1996 cit. por Fragateiro, 2012).

Se na perspectiva de Damásio (1996 cit. por Silva, 2014), os sentimentos e emoções utilizam o corpo como forma de expressão, faz todo o sentido que os projetos de criação teatral sejam palco de uma forma de comunicação que compreende a exteriorização de emoções como forma de autocontrolo, domínio das frustrações e capacidade de resolução de problemas. Este facto é corroborado por Gardner ao afirmar que “os alunos encontram seus próprios sentimentos, assim como dos outros indivíduos. Os alunos precisam de veículos educacionais que lhes permitam essa exploração” (Gardner, 1990, p.124).

Na adolescência, período em que os jovens se sentem assoberbados pelas (re)descobertas e pelo (re)nascimento da personalidade, tais são as modificações a que são sujeitos, (Dolto (s.d.) cit. por Oliveira, 2015), o teatro surge pela necessidade do jovem se questionar a si e ao mundo em seu redor e de partilhar problemas, numa tentativa de descentralização do *self* face ao *outro*, que conduz ao desenvolvimento do relacionamento interpessoal, das competências sociais e comunicativas e na partilha de sentimentos e emoções que auxiliam na resolução de conflitos. É portanto um meio não só de exercício de corpo e mente mas também “uma estratégia de sensibilização onde o adolescente poderia retirar uma vasta gama de conhecimentos e aprendizagens (...) O teatro leva o adolescente a implicar-se, a envolver-se, a dar-se e, ao mesmo tempo, vai alimentar-lhe o desenvolvimento cognitivo, social e pessoal” (Oliveira, 2015, pp. 24-25).

De acordo com Rocha e Kastrup, (2008 cit. por Oliveira, 2015, p.29) “o teatro é uma arte que se preocupa com a representação de sentimentos e emoções, que são reconhecidos como sendo estados de alma e como sendo desvendadores do mundo interior de uma personagem e dos seus dramas psicológicos, da sua história e dos seus conflitos.”

Desta forma, os projetos de criação teatral englobam momentos plenos de criatividade expressiva, repletos de improvisações que acompanham os jovens numa viagem livre e exploratória dos seus sentimentos e emoções (Sousa, 2003b), permitindo que no processo de “integração corpo/mente possam ser desbloqueadas emoções que impedem as pessoas de pensarem melhor e de serem mais produtivas.” (Orofino, 2012, p.130). É também neste processo que o professor, além de ser facilitador e motivador face às capacidades dos alunos (Read, 1958), não é mais do que um observador e uma rede de

segurança, que não impede a ousadia, liberdade e autonomia criativa do jovem para se expressar, mas o ampara durante todo o processo.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

2.1 CONTEXTO DA INTERVENÇÃO E PROBLEMÁTICA

O projeto de intervenção foi implementado na Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Cister (EPADRC), no concelho de Alcobaça, com um grupo de 12 alunos que compõem a turma do Curso Vocacional Agrícola 2, com equivalência ao 9º ano de escolaridade.

O presente projeto apresenta-se como uma investigação-ação que pretende aferir qual o contributo da expressão dramática como alternativa às estratégias normalmente utilizadas com alunos com comportamentos referidos como problemáticos.

A problemática da (in)disciplina com especial ênfase nos comportamentos que a caracterizam e condicionam tem sido alvo de atenção por parte de vários autores, nomeadamente e de Raths, Harmin e Simon (1966), Estrela (1986, 1994), Gottfredson, Gottfredson e Hybl (1993), Amado (1998), Watkins e Wagner (2000), Amado e Freire (2002), Curry (2004), entre outros. Os autores evidenciam que os comportamentos problemáticos próprios da indisciplina são, na maioria das situações, consequência de uma deficiente falta de organização ao nível da escola, sala de aula e da relação professor-aluno, pelo que sugerem uma ação centrada a esses níveis, não apenas como meio de prevenção da indisciplina, mas acima de tudo para a promoção da disciplina.

A problemática que se aponta como alvo de intervenção compreende os comportamentos problemáticos de uma turma do curso vocacional agrícola da Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Cister e, visto que os alunos estavam a necessitar de momentos de rutura face às aulas diretivas e demasiado estruturadas, o conselho de turma considerou urgente delinear práticas diversificadas, eficazes e cooperativas que permitissem aos alunos uma reflexão acerca do seu quotidiano, possibilitando a alteração dos comportamentos problemáticos e a promoção das relações interpessoais.

Assim, perante o esgotamento de estratégias de coresponsabilização de pais e jovens da referida turma, pensou-se numa nova abordagem através da expressão dramática, como

uma alternativa estratégica às anteriores já utilizadas, tendo surgido a seguinte pergunta de partida:

- Quais os contributos de um projeto de intervenção no domínio da expressão dramática para a construção de relações consigo e com o outro?

Com o intuito de responder a esta questão foram formulados os seguintes objetivos:

- Caraterizar práticas de envolvimento e de relação consigo e com o outro (colegas e professores);
- Implementar atividades de expressão dramática com um grupo de jovens com comportamentos referidos como problemáticos;
- Envolver os participantes na construção de um projeto de criação dramática;
- Compreender se estratégias de intervenção artística no âmbito da expressão dramática facilitam a expressão de sentimentos e emoções, desenvolvendo competências relacionais e sociais em ambientes de participação e envolvimento.

2.2 CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Cister (EPADRC) é uma escola profissional pública não agrupada, dotada de autonomia, que está sediada no concelho de Alcobaça, junto à escola sede do Agrupamento de Escolas de Cister – Escola Secundária D. Inês de Castro. Fundada com o nome de Escola Profissional de Agricultura de Cister (EPACIS), foi edificada com o primeiro objetivo de dar continuação ao trabalho desenvolvido pelos Monges Cistercienses, contribuindo para a inovação e prosperidade regional, num conjunto de experiências pedagógicas inovadoras levadas a cabo por profissionais de excelência, que visam a profissionalização de técnicos de nível médio habilitados para a gestão de explorações

agropecuárias. Durante o ano letivo acolheu cerca de trezentos alunos distribuídos pelos cursos técnico profissionais e cursos vocacionais.

2.2.1 CARATERIZAÇÃO DO GRUPO

O grupo alvo do projeto de intervenção foi uma turma do Curso Vocacional Agrícola de 2º ano, com equivalência ao 9º ano de escolaridade. A escolha do grupo recaiu sobre a manifestação de comportamentos problemáticos condicionantes ao bom funcionamento das aulas.

A turma é composta por doze alunos do sexo masculino, um com 15 anos, nove com 16 anos e dois com dezassete anos de idade. Analisando o gráfico 2 do anexo 5, as habilitações académicas dos pais vão do 3º ao 12º ano de escolaridade, com uma média dos pais situada no 6º ano e das mães no 4º ano. Dois dos alunos da turma não indicaram quais as habilitações académicas de ambos os pais. Quanto às retenções dos alunos (ver anexo 5, gráfico 3), estes apresentam uma média de 2 a 3 retenções, sendo que dois não referiram esta informação no início do ano letivo.

No que respeita aos comportamentos problemáticos característicos do grupo é exemplificativo o gráfico 4 do anexo 5, que compreende a leitura da Escala de Comportamentos Problemáticos em sala de Aula (ver anexo 2, gráfico 3). Pode-se então constatar que os comportamentos problemáticos mais comuns neste grupo são a falta de atenção, falta de iniciativa, imaturidade, impulsividade, recusa às tarefas, irrequietude, agressão verbal, não obedecer ao professor e conversa com os pares. Estes comportamentos são espelho do quotidiano dos alunos durante o tempo que permanecem na escola e representam a indisciplina ao nível do desvio às regras de trabalho na aula, da perturbação da relação entre pares e da relação professor-aluno, com fatores de ordem individual, social e pedagógico (Amado & Freire, 2002).

2.3 PROCEDIMENTOS

2.3.1 PONTO DE PARTIDA DA INTERVENÇÃO

A intervenção delineada através da expressão dramática teve como ponto de partida o agir em personagem. Tal foi pensado a partir da questão *Quem sou eu?* com o propósito de colocar os participantes a pensarem sobre si próprios, sobre o seu *eu* interior e exterior, e sobre os *outros*, numa perspetiva de desenvolvimento de autoconceito positivo e do respeito pelas características do *outro*.

Assim, pensou-se e criou-se um espaço livre de constrangimentos onde os alunos conseguissem representar e partilhar as suas emoções e sentimentos, numa perspetiva de comunicação consigo próprio e com os outros, que ao mesmo tempo fosse facilitador das relações interpessoais, com o intuito de fomentar a autonomia e tomadas de consciência sobre as ações que condicionam o seu quotidiano.

Posteriormente surge a questão *Quem é o meu herói?* que foi pensada para constituir o fio condutor do projeto. O intuito dos alunos escolherem um herói tinha como objetivo encarnar um personagem (esse mesmo herói), passando este a agir em conformidade de acordo com as características físicas, emocionais e comportamentais do seu herói. Seguidamente, durante as sessões, os exercícios e improvisações passaram a ser vividos de acordo com as características do personagem e as suas interpretações e reações quando confrontado com peripécias e situações-problema.

2.3.2 ORGANIZAÇÃO DAS SESSÕES

As sessões foram organizadas de acordo com a disponibilidade de horário da turma, pelo que foi necessário solicitar uma das aulas da componente técnica com a duração de duas horas. Assim, a intervenção realizou-se de 5 de janeiro de 2016 a 21 de abril de

2016, num total de catorze sessões, uma vez por semana, com a duração de duas horas por sessão.

Cada sessão foi planejada (ver anexo 7) e estruturada segundo a lógica de início, meio e fim, de forma a criar uma rotina e sensação de familiaridade com os momentos experienciados, transmitindo segurança aos participantes.

Deu-se início às sessões recorrendo a jogos de relacionamento de grupo, pois é nestes que se principiam as relações entre o grupo, aliviam tensões e libertam movimentos, para que corpo e mente estejam preparados para os momentos de criatividade e imaginação que se seguem. De seguida implementaram-se dinâmicas de grupo e improvisações em personagem que subentendiam uma peripécia, um problema ou uma situação de conflito que devia ser resolvida. Estes momentos de improvisação foram dando origem a um processo de criação teatral construído pelo grupo ao longo das sessões. No final de cada sessão foi dado tempo para uma reflexão em grupo e uma individual, proporcionando aos participantes um momento de introspeção sobre aquilo que realizaram, vivenciaram e sentiram durante as duas horas de sessão.

O processo de criação teatral surgiu sob a forma de teatro de sombras, pois os participantes demonstraram um certo desconforto e receio aquando da exposição ao público.

2.3.3 ASPETOS LOGÍSTICOS

Os recursos físicos necessários foram uma sala ampla e bem iluminada, que permitisse aos participantes deslocarem-se no espaço sem atropelos, pois a sala onde decorriam a maioria das suas aulas era retangular, com dois metros e meio de largura e uma janela de reduzidas dimensões junto ao teto.

Os recursos materiais foram equipamentos e utensílios necessários aos jogos de relacionamento de grupo e ao desenvolvimento das improvisações (bola, corda, folhas,

entre outros), materiais de desperdício e desgaste, disfarces e vários acessórios como óculos, chapéus, panos, gravatas, camisas e casacos. Foram também necessários lençóis brancos e corda para construir o pano para as sombras.

2.3.4 CRONOGRAMA

1ª	Fases do Projeto de Investigação	2015							2016							jul	ago	set
		jun	jul	ago	set	out	nov	dez	jan	fev	mar	abr	mai	jun				
2ª	Pergunta de Partida	■																
	Exploração	Leituras	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
			■															
	Definição da Problemática	■																
		■			■	■	■	■										
	Construção do modelo de análise: Amostra e instrumentos	■			■	■	■	■										
		■							■	■	■	■						
	Intervenção	■							■	■	■	■						
Análise de Informações	■											■	■	■	■	■	■	
Conclusões	■													■	■	■	■	

(As etapas de procedimento foram desenhadas à luz do esquema proposto por Quivy, R. & Campenhoudt, L., 1998).

DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO

O projeto de intervenção teve início em janeiro de 2016. Contudo, já em dezembro do ano anterior tinham sido iniciadas a recolha de dados acerca dos participantes e as diligências necessárias à sua consecução. Desta forma, iniciou-se o processo com o pedido de autorização à Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (ver anexo 1), à Direção da Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Cister (ver anexo 2) e, por os participantes serem jovens com menos de dezoito anos, procedeu-se também ao pedido de autorização aos Encarregados de Educação (ver anexo 3). Seguidamente, solicitou-se a colaboração do conselho de turma para o preenchimento da Escala de Comportamentos Problemáticos em Sala de aula, de forma a completar a caracterização do grupo.

Recuando um pouco no tempo, foi em abril do ano passado que a investigadora, enquanto aluna do Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas, considerou urgente delinear um plano para a fase final do mestrado: a intervenção. A investigadora sentiu um enorme conflito entre a sua formação base, a educação de infância, e a realidade escolar em que esteve inserida nos últimos anos, o ensino profissional numa escola profissional de agricultura, situada na cidade de Alcobaça.

A par disso, os ecos que chegavam à sala dos professores eram de que não havia mais nada a fazer com os alunos do curso vocacional agrícola 2, uma turma composta por doze rapazes, com idades compreendidas entre os dezasseis e os dezassete anos, uma vez que todas as estratégias se revelavam infrutíferas face aos comportamentos problemáticos característicos de indisciplina manifestados pelos jovens. Nesse momento a investigadora pensou: “Porque não direcionar a minha intervenção no âmbito da expressão dramática com esta turma?”. Expôs a sua ideia aos elementos da direção da escola que, apesar de considerarem ser uma decisão de risco, prontamente lhe deram luz verde para avançar. Enquanto isso, já os seus colegas a alertavam para as dificuldades que daí iriam advir.

Quando apresentou o projeto ao conselho de turma, a maioria dos professores não manifestou qualquer opinião. Inclusive, três deles consideraram a ideia desadequada

face ao grupo a que se destinaria o projeto, sendo que uma colega chegou mesmo a afirmar “Expressão dramática?! Nunca vais conseguir que eles façam algo com isso.” (Diário de bordo da Investigadora - DBI, dia 18.12.15, p. 40).

Mesmo o projeto sendo alvo de ceticismo, a investigadora estava decidida a avançar pois nada havia a perder.

Como referido anteriormente no ponto 2.3.1, o projeto de intervenção teve como ponto de partida as questões *Quem sou eu?* e *Quem é o meu herói?*. Estas questões foram registadas num diário de personagem que pretendia ser uma coletânea de sentimentos e experiências vivenciadas durante as semanas que se iriam seguir, exteriorizando a forma como os alunos se veem a si e o que perspetivam para o seu futuro.

Posteriormente os alunos iriam assumir o seu herói como personagem, realizando as atividades de acordo com as características físicas e psicológicas dos mesmos, descentrando a atenção de *si* para se colocar no papel do *outro*. Tal funcionaria não só para exprimir os seus sentimentos e emoções, mas também para os compreender e, inclusive, compreender os dos outros, numa tentativa de comunicação e de valorização de *si* e do *outro*.

A primeira sessão (ver anexo 7, p.10) teve início com a apresentação do projeto ao grupo/turma, seguindo-se a dinamização de jogos de expressão dramática de reconhecimento de grupo e de espaço. Após os primeiros exercícios, a investigadora introduziu o diário em personagem através das questões *Quem sou eu?* e *Quem é o meu herói?*. Esta sessão teve como objetivo não só a exploração corporal, mas acima de tudo, incentivar a descoberta de *si*.

Na segunda sessão (ver anexo 7, p. 12), depois de lembrados os exercícios concretizados anteriormente, a investigadora sugeriu exercícios que favorecem o desenvolvimento da imaginação, a partilha em grupo e o respeito pelo outro. Os exercícios foram realizados em personagem, pelo que no final cada aluno teve como tarefa construir o seu passaporte, dando início à aventura do grupo.

Posteriormente, na terceira sessão (ver anexo 7, p. 14), foram implementados exercícios de expressão de sentimentos e emoções, transportando os participantes para uma viagem vivida em pequenos grupos. O destino da viagem teve a opção de ser escolhido através

de fotografias de cenários ou por livre escolha dos participantes. Desta forma, os alunos escolheram um destino e improvisaram uma dramatização, respondendo às questões *Onde vão?*, *Porque vão?* e *Como vão?*. No final, foi dado tempo para uma reflexão em grupo (diálogo) e individual (registo no diário em personagem).

As sessões seguintes (ver anexo 7 pp. 15-21) decorreram com o mesmo esquema de trabalho, iniciando-se com jogos exploratórios de expressão dramática e corporal, seguindo-se as improvisações que incluíam discussão, trabalho em grupos e dramatização e, por fim, a reflexão. Aos poucos o registo no diário em personagem foi abandonado pelo grupo, porém a reflexão em grupo foi sendo realizada oralmente, em pequenos grupos, no final das sessões, o que permitiu reunir dados para alimentar a construção do DBI.

Foi a partir da oitava sessão (ver anexo 7, p. 22) que, depois de um diálogo iniciado pela investigadora, surgiram as explorações de sombras com adereços de teatro, luz e panos, bem como a reflexão em grupo acerca do seu quotidiano e de como os alunos se sentem, não só dentro da sala de aula mas também em toda a escola. Após esta sessão, os alunos decidiram realizar um projeto de criação teatral que fosse espelho das suas vivências na escola, dos seus sentimentos e emoções.

As sessões que se seguiram foram planeadas de acordo com as necessidades manifestadas pelos alunos, nomeadamente a construção de um plano de trabalho, que incluía as falas do teatro de sombras (ver anexo 9, p. 23), a escolha de músicas e adereços e os ensaios da dramatização. Foram experimentadas várias técnicas de dramatização como fantoches e pantomima, ambas por detrás do pano. Utilizaram-se materiais como desperdícios, panos, fitas, chapéus e outros adereços, sempre numa ótica de experimentação e adequação dos melhores recursos a utilizar.

As tomadas de decisão do projeto de criação teatral foram deixadas a cargo dos alunos, estando a investigadora presente para os apoiar quando solicitada.

A última sessão decorreu no dia 21 de abril de 2016, dia em que foi também realizada a apresentação do projeto de criação teatral ao conselho de turma e direção da escola. Este dia foi organizado pelos alunos que se encarregaram da organização do espaço, dos ensaios e retificações necessárias à conclusão do projeto.

2.4 OPÇÕES METODOLÓGICAS

A presente investigação assenta no paradigma crítico que segundo Habermas (1974 cit. por Coutinho, 2011) “pretende compreender a ação humana no processo da comunicação” com a “intenção de modificar o mundo rumo à liberdade, justiça e democracia.” (p.18) face à transformação e mudança dos comportamentos presentes no quotidiano dos participantes.

Constitui-se então como investigação qualitativa e quantitativa corroborada pelas ideias de Salomon (1991, *ibidem*) e de Cupchik (2001), que defendem a complementaridade das duas vertentes face às exigências dos estudos de cariz social e educativo, que abarcam diversas dimensões necessitadas de diferentes categorizações e interpretações.

Segundo os autores Bodgan e Biklen (1994) as características da investigação qualitativa são: o *ambiente natural ou contexto*, a *descrição dos resultados*, o *processo*, a *teoria fundamentada* e o *significado*.

Ambiente natural ou contexto - na investigação qualitativa os investigadores incidem a sua ação no contexto ou ambiente natural em que se situa a problemática, pois é nele que melhor se recolhem as informações e se implementam as ações necessárias à mudança. “*Para o investigador qualitativo, divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.*” (p. 48), pois o comportamento humano é, segundo os autores, largamente influenciado pelo contexto onde se manifesta.

Descrição dos resultados - mais do que os dados quantificados interessam os testemunhos, relatos, observações e notas retiradas do contexto real como forma de compreensão do objeto de estudo, na perspetiva de que tudo é fundamental ao seu entendimento. “*A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.*” (p.50).

Processo - que se vive durante o estudo na investigação qualitativa é mais significativo do que propriamente o seu produto, uma vez que para lá chegar existem diversos acontecimentos que conduzem à mudança. “*Este tipo de estudo foca-se no modo como as definições (as definições que os professores têm dos alunos, as definições que os alunos têm de si próprios e dos outros) se formam.*” (p.50).

Teoria fundamentada e Significado - ao conduzirmos a investigação qualitativa devemos estar cientes que, relativamente à teoria, “*a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos.*” (p.50), com o objetivo de compreender “*aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem*” (Psathas, 1973 cit. por Bodgan & Biklen, 1994, p.50).

Quanto ao caráter quantitativo, este traduz-se por ser um método válido que permite quantificar as opiniões e informações dadas pelos ou sobre os participantes, de forma a “excluir, na medida do possível, a influência do investigador (entrevistador, observador, etc.)” (Flick, 2005, p.3).

A investigação aqui delineada define-se como uma investigação-ação que, segundo Coutinho (2011), é utilizada quando se pretende agir e investigar ao mesmo tempo, no sentido em que o investigador alterna o seu estudo entre a ação e a reflexão feita ao longo do processo. A autora refere ainda Watts (1985 cit. por Coutinho, 2011) que define a investigação-ação como uma análise da própria prática do investigador à sua ação, recorrendo a diversos instrumentos de recolha de dados.

Por conseguinte, além de investigação-ação apresenta-se como investigação-ação interventiva (Coutinho, 2011), pois o investigador não assenta o processo apenas na descrição da problemática, pelo contrário, pretende agir sobre ela com um objetivo de mudança utilizando para tal quatro características de natureza *Situacional, Interventiva, Participativa e Auto Avaliativa*:

Situacional – tem como objetivo a resolução de um problema num determinado contexto;

Interventiva – não relata apenas um problema mas assume a intervenção face ao mesmo;

Participativa – compreende participantes e investigador;

Auto Avaliativa – a ação é constantemente avaliada de forma a alterar a prática.

A intervenção foi pensada à luz dos pressupostos de Errol Bray (1997), que desenvolveu uma técnica de construção de peças de teatro, *Playbuilding*, assente na criatividade, imaginação e dinâmica das sessões, transformando-as num processo rico e prazeroso, que conduz os participantes à descoberta de *si* mesmos e dos *outros*, permitindo em simultâneo a resolução de problemas no seio do grupo.

Esta técnica promove a cooperação e a responsabilização de dentro para fora do grupo, uma vez que é o sujeito que vai construindo a sua ação mediante a sua vontade e resiliência, o que facilita a construção de uma *imagem de si* positiva face ao processo e produto alcançado.

Para delinear as sessões procurámos seguir as linhas orientadoras do autor relativamente à improvisação, de forma a começar a intervenção de uma forma mais simples, introduzindo a cada sessão um elemento que obrigaria à reorganização em grupo e conseqüentemente à complexificação do processo. Ao criarem blocos de improvisações, os participantes apenas teriam que deixar fluir o momento e viver o processo a que se propunham.

Segundo Bray (1997) esta forma de criação artística é muito adequada a projetos desenvolvidos com jovens pois algumas das características que condicionam o seu comportamento são a falta de confiança e baixa autoestima, o medo do ridículo pela exposição no seio do grupo e a falta de noção do outro, dos seus sentimentos e opiniões.

2.4.1 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

O projeto constitui uma investigação-ação através da observação direta e indireta, recorrendo ao método de observação participante com utilização de fontes primárias. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), a observação direta é utilizada quando se pretendem recolher informações acerca dos comportamentos sociais e culturais dos participantes no contexto em que eles ocorrem. Por outro lado, a observação indireta constitui-se como um método de obtenção de dados que pressupõe dois intermediários entre os dados pretendidos e os recolhidos: o sujeito e o instrumento de observação (inquérito por questionário ou por entrevista).

Quanto à observação participante, esta é segundo Dias (2009) um método em que o observador tem um papel privilegiado já que ao participar na vida interna do grupo permitindo que a sua investigação seja levada a cabo sem que os participantes o percebam. A observação participante, por proporcionar uma observação completa e pormenorizada do problema, possibilita a obtenção de resultados válidos, medidos e estudados, que são significativos ao desenvolvimento da investigação. Ainda de acordo com a autora, podem existir dois tipos de observação, a primeira que é natural e realizada por alguém dentro da comunidade a estudar e a segunda, que é realizada por alguém externo à comunidade, logo de observação artificial: Participação-Observação e Observação-Participação. Inserida neste último tipo de observação está a observação com participação não manifesta que comporta os grupos que desconhecem que são alvo de investigação, facto que não altera nem os seus comportamentos nem as suas atitudes.

Segundo Yin (1994 cit. por Coutinho, 2011, p. 340) uma recolha de dados com recurso a várias fontes “permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite corroborar o mesmo fenómeno.”.

Assim, antes da implementação do projeto, os dados foram obtidos pelo preenchimento de uma grelha de observação de comportamentos problemáticos em sala de aula e, durante o projeto, através de um diário de bordo e das entrevistas aos participantes e professores da turma.

DIÁRIO DE BORDO

De acordo com Bodgan e Biklen (1994 cit. por Coutinho, 2011, p. 341) o diário de bordo é um instrumento de recolha de dados fundamental para acompanhar o processo de investigação-ação, dados estes que são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” e auxilia na constatação de como “o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos”.

Também Zabalza (2004) começa por apresentar o diário de bordo como um instrumento que constitui “uma forma de descarregar tensões internas acumuladas, de reconstruir mentalmente a atividade de todo o dia, de dar sentido a mim mesmo ao que Maslow (1976) denomina de uma ‘densa experiência’”, numa perspetiva de análise e reflexão do processo vivenciado.

Desta forma, o implementar de um projeto de intervenção que utiliza como recurso de avaliação o diário de bordo, permite registar as sessões retirando delas o máximo proveito possível, reconstituindo no final os acontecimentos mais relevantes.

Zabalza (2004) refere que o facto de se escrever sobre e durante a prática permite ao investigador tomar consciência da sua ação, da forma como atua e quais os seus padrões de trabalho, constituindo um recurso valiosíssimo à aprendizagem que ocorre em duas dimensões: sincrónica e diacrónica, pelo registo da ação e da sua evolução, respetivamente. O autor menciona ainda que não se deve ser demasiado rígido no que concerne à utilização deste recurso, pois deve ser algo que acompanha o processo vivenciado e, ao mesmo tempo, transmite uma sensação de prazer e introspeção só alcançada se não se tornar impositivo.

Clarifica ainda que os diários de bordo podem ser classificados de acordo com o conteúdo, a sua função e com a periodicidade das narrações, referindo as funções apresentadas por Holly (1989 cit. por Zabalza, 2004):

O diário jornalístico - quando a escrita é puramente descritiva;

O diário analítico - quando o narrador orienta a escrita para os aspetos que pretende observar;

O diário avaliativo - quando se atribui um valor ou julgamento acerca do que é descrito;

O diário etnográfico - o conteúdo e o seu sentido têm em conta todos os aspetos do contexto social: físico, social e cultural;

O diário terapêutico - com o objetivo de descarregar as tensões do dia-a-dia;

O diário reflexivo - quando o narrador estabelece um diálogo consigo mesmo, como se falasse em voz alta;

O diário introspetivo - a escrita recai sobre os sentimentos, emoções e vivências do sujeito;

O diário criativo e poético – quando o conteúdo vai para lá da realidade e o narrador se expressa fazendo-se acompanhar de outros recursos literários.

No campo da investigação-ação, os diários de bordo constituem assim uma fonte preciosa de análise de dados, visto comportarem uma riqueza informativa caracterizada pelos vários tipos de escrita e permitirem também uma leitura diacrónica dos acontecimentos, o que facilita não só a análise da evolução dos participantes como a evolução dos investigadores.

As gravações de vídeo e o registo fotográfico foram os principais instrumentos de recolha de dados utilizados para o enriquecimento do diário de bordo, pelo facto de serem uma forma de captação do real que permite, aos investigadores e participantes, ter uma noção daquilo que está a acontecer, possibilitando não só uma autocrítica e autorreflexão ao processo vivido, como também a recolha minuciosa de informação e expressões muito valiosas à avaliação dos resultados do projeto.

Kemmis e McTaggart (1992 cit. por McTaggart, 1994) defendem que esta é uma técnica muito pertinente de recolha de evidências aquando da monitorização da investigação-ação, contudo bastante limitativa no que concerne ao tempo que se gasta nas transcrições. Não obstante, Coutinho et. al. (2009) defendem o uso destas duas

ferramentas como algo credível e fiável, transmissores da conduta humana em situação real, que permitem captar momentos ou expressões muitas vezes despercebidas durante o processo de intervenção.

ENTREVISTA

A entrevista enquanto método de investigação e fonte de observação indireta é segundo Bingham e Moore (1924 cit. por Ghiglione & Matalon,1992) uma conversa com um objetivo. Neste sentido caracteriza-se por ser um método de recolha de dados que assenta na comunicação e na interação humana, privilegia o contato entre o entrevistador e o entrevistado numa atitude pouco diretiva e permite uma flexibilidade de pensamento e de resposta dependendo do objeto de estudo e do tipo de natureza de respostas que se pretende obter, algo que não é observado num questionário.

No que concerne às entrevistas centradas, segundo Quivy e Campenhoudt (2005) estas são utilizadas quando se pretende estudar ou verificar qual o impacto de um acontecimento ou projeto. Pode ser direcionada aos participantes ou a quem conseguiu perceber os resultados do processo vivido, estabelecendo o entrevistador um diálogo livre com o entrevistado, dispondo apenas de uma lista de tópicos que o orientam aquando do testemunho.

Desta forma, para Quivy e Campenhoudt (2005) as vantagens da utilização desta técnica são o grau de profundidade dos elementos recolhidos e flexibilidade com que se conduz a entrevista, que permitem uma menor rigidez na recolha de testemunhos e interpretações. Quanto às limitações, estas situam-se entre a necessidade de grande competência por parte do entrevistador (apesar de existir uma grande flexibilidade, não se pode deixar a entrevista a cargo da espontaneidade do entrevistado) e a dificuldade de tratamento dos dados recolhidos.

O guião de entrevista aos professores e alunos, anexo 4 e 5 respetivamente, foi construído a pensar nos elementos que se pretendiam reunir sobre o impacto e a

importância do projeto de intervenção junto dos participantes, dando enfoque às mudanças significativas que daí provieram.

Quanto à gravação das entrevistas, Guerra (2006) defende que é uma forma de registo muito eficaz na recolha de dados, conseguindo-se retirar daí informações que são cópia fiel do que foi proferido. A autora refere ainda que, quando os entrevistados falam na primeira pessoa, as transcrições devem ser efetuadas integralmente com a preocupação de tornar o texto inteligível através de pontuação ou mesmo da supressão de elementos supérfluos.

Por fim, partilhando da opinião de Guerra (2006), considera-se que este tipo de entrevista torna o processo de recolha de dados muito mais enriquecedor, pois o entrevistado não é influenciado pelas constantes questões e inferências do entrevistador. No entanto, é fundamental fazer o entrevistado sentir que está a ser ouvido e que o seu discurso é perceptível para que este não se sinta abandonado ou incompreendido. Desta forma, o entrevistador permite que o entrevistado partilhe ao máximo a sua experiência, e em simultâneo recolhe o maior volume de informação qualitativa relativamente ao impacto do projeto.

ESCALA DE COMPORTAMENTOS PROBLEMÁTICOS EM SALA DE AULA

A escala (ver anexo 6) utilizada foi construída por Susana Marinho em 2011 com o objetivo de englobar os comportamentos disruptivos mais frequentes no contexto de sala de aula. Esta escala revela uma estrutura bifatorial com uma dimensão externalizada e internalizada em formato *likert* de quatro pontos. Os comportamentos contidos na escala correspondem àqueles que são observáveis em contexto de sala de aula, pelo que a autora teve a preocupação de evitar formulações negativas e a duplicidade dos mesmos.

Este instrumento de avaliação foi preenchido pelo diretor de turma e serviu o propósito de inferir quais os comportamentos problemáticos mais comuns manifestados pelos alunos em contexto de sala de aula, antes da implementação do projeto de intervenção.

2.4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo constitui uma das etapas fundamentais da investigação-ação pois permite descrever todo o processo que envolveu o investigador e os participantes, através da ordenação, categorização e procura de relações entre os dados obtidos e os fundamentos dos autores, culminando numa discussão de dados que conduz às conclusões do estudo em causa (Sousa & Baptista, 2001).

Amado (2013, p.348) refere que a análise de conteúdo vê a sua fiabilidade e validade ser autenticada se o investigador respeitar o rigor dos passos e procedimentos necessários à análise dos dados recolhidos facultados pelos participantes no estudo que, no caso da investigação ação, inclui o próprio investigador e os seus registos. Por conseguinte, é uma forma de “fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em ‘categorias’ (...) com vista à explicação e compreensão dos mesmos.”.

Assim, a análise do presente estudo foi realizada tendo em conta a leitura da Escala de Comportamentos Problemáticos em sala de Aula e os quadros de categorias que compreendem a leitura e interpretação do DBI (quadros 1.1, 1.2 e 1.3) construído durante catorze semanas, a partir dos registos da observação participante, das gravações de vídeo, dos relatos e registos dos alunos e das entrevistas aos professores da turma (quadro 2) e aos alunos que participaram (quadro 3), respeitando os que se recusaram a participar nesta recolha de informação.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

3.1.1 – ESCALA DE COMPORTAMENTOS PROBLEMÁTICOS EM SALA DE AULA

Ao realizar-se a caracterização do grupo participante procedeu-se ao levantamento dos comportamentos predominantemente manifestados pelos alunos, sendo os mais comuns a falta de atenção, falta de iniciativa, imaturidade, impulsividade, recusa às tarefas, irrequietude, agressão verbal, não obedecer ao professor e conversa com os pares.

3.1.2 – DIÁRIO DE BORDO DA INVESTIGADORA

O Diário de Bordo da Investigadora (DBI) é uma compilação do registo e das reflexões da investigadora durante o decorrer das sessões, tendo sido não só alimentado pelos comentários dos participantes e dos professores, como também pelas fotografias que permitem documentar e confirmar alguns dos dados identificados nas categorias e subcategorias posteriormente identificadas. Este pode ser consultado na íntegra no anexo 10, pp. 39-63.

A apresentação dos dados do DBI divide-se em três quadros, 1.1 *Antes* (primeira entrada no diário de bordo e reflexão das duas primeiras sessões), 1.2 *Durante* (reflexão da terceira à décima terceira sessão) e 1.3 *Fase Final* (décima quarta sessão e última entrada no diário de bordo), que permitem fazer uma leitura diacrónica do decorrer do projeto.

3.1.1.1 Quadro 1.1 - Antes

O quadro 1.1 - *Antes* corresponde às três primeiras entradas do diário de bordo, referindo-se à apresentação do projeto ao conselho de turma e às duas primeiras sessões da intervenção. São consideradas não só as notas da investigadora relativamente à sua ação, à participação e envolvimento dos alunos, como as percepções dos professores acerca do projeto. As iniciais **P.1**, **P.2** e **P.3** referem-se aos professores um, dois e três que deram a sua opinião acerca do projeto. As restantes iniciais referem-se aos relatos dos alunos participantes.

Desta forma, encontram-se três categorias e sete subcategorias que refletem o início do projeto.

1.1 - Antes		
Categorias	Subcategorias	Evidências
Percepções sobre o projeto de intervenção	Expetativas Iniciais dos professores	<i>P. 1 - Expressão dramática?! Nunca vais conseguir que eles façam algo com isso. P. 2 - Se isso não resultar podemos dar choques elétricos? P. 3 - Duvido que eles o façam, mas vá. (1ª entrada no DBI)</i>
	Expetativas Iniciais da investigadora	<i>Mas tais comentários não me iriam demover do meu objetivo. Comentei que quaisquer resultados seriam uma conquista para os alunos e que, no final, se se notasse alguma mudança, por mínima que fosse, o projeto não teria sido em vão. (1ª entrada no DBI) Refleti sobre aquele momento e não pude deixar de pensar se os alunos seriam tão problemáticos (...) logo afastei esse pensamento acreditando que este é um caminho a percorrer. (1ª entrada no DBI)</i>
Participação	Tomadas de decisão	<i>De uma forma geral os diários foram bem aceites (Sessão 1) A primeira sessão teve início com a minha apresentação aos alunos. Inicialmente estavam um pouco reticentes em falar, mas logo se envolveram no diálogo por mim estabelecido. (Sessão 1) De forma a contextualizar o aluno acerca do que tínhamos realizado na sessão anterior, iniciámos com os jogos de reconhecimento do grupo já realizados. No entanto, apelando à capacidade de memorização do grupo, solicitei aos alunos que explicassem ao colega o funcionamento do jogo. De seguida os alunos sugeriram a introdução de variantes que não tinham sido exploradas na sessão anterior como “dizer o nome com os olhos fechados e lançar a bola ao colega”, “dizer o nome e deslocarmo-nos até ao colega com os olhos fechados”. Tais variantes foram bem recebidas e facilmente exequíveis. (Sessão 2) Quando assisti às poses dos grupos, decidi sugerir que a partir da pose fizessem uma pequena improvisação acerca do representado na imagem. Os alunos acederam à minha sugestão e improvisaram três situações distintas de curta duração: retrataram a estupefação face à neve (imaginária) que caía, com a observação “Ahhh! Está a nevar!”; representaram um diálogo entre membros da assembleia da república; retrataram uma cena entre o Ogre, o Burro e o Gato das Botas do filme Shrek, sem diálogo. (Sessão 2) (...) depois de passar uma hora do início da sessão comecei a perder o interesse e atenção de metade do grupo e os conflitos aumentaram; (Sessão 1) Para a próxima sessão necessito de adaptar os exercícios inicialmente planeados de forma a tentar uma melhor aceitação e conseqüente participação por parte dos alunos. (Sessão 1)</i>
	(Desinteresse)	

	Recusa	<p><i>Um dos alunos escolheu como herói o “Nada”, pois diz que não quer nada! (Sessão 1) (...) o B. exerce influência no grupo no sentido em que se não fizer uma atividade outros também se recusam a fazer (Sessão 1)</i></p> <p><i>No entanto, a partir de certa altura houve três elementos do grupo que se recusaram fazer este jogo, tendo exercido influência sobre outros quatro elementos que também pararam. (I. - Sessão 1)</i></p> <p><i>Contudo, percebi (...) que os jogos de expressão dramática de imitação com o corpo são rapidamente recusados por metade do grupo (Sessão 1)</i></p> <p><i>Num dos grupos um aluno não quis dar corpo nem à imagem, nem à representação, pelo que solicitei a sua ajuda na organização do espaço. (Sessão 2)</i></p> <p><i>O D. mostra muita resistência no que toca ao registo. (Sessão 2)</i></p> <p><i>Quando dei início à reflexão em grupo, verifiquei a mesma situação da sessão anterior: a preocupação em sair para ir almoçar sobrepõe-se à vontade de refletir sobre o que tínhamos concretizado. (Sessão 2)</i></p>
	Bloqueios com tentativa de resolução	<p><i>O jogo O que fizeste quando...? criou alguma resistência no grupo. Comecei por partilhar um momento que tinha como desfecho uma queda de mota. Escolhi esta temática como forma de aproximação ao grupo visto a maioria ter uma mota. Quando terminei a história os alunos disseram “Essa história não é verdadeira pois não?”, “Não acredito professora, isso é mentira”, “A professora também andava de mota, brutal”. (Sessão 2)</i></p> <p><i>Quando passei ao exercício 2, Andar como... - reconhecimento do espaço, notei que os alunos começaram a ficar desconfortáveis com a representação de características imaginárias do seu corpo. Desta forma fui dando sugestões como andar como um robot, que tal como pensei foram bem aceites pela maioria do grupo. (Sessão 1)</i></p> <p><i>Notei que não se escusaram a participar no jogo e preferiram contar histórias reais do que fictícias. Por outro lado alguns alunos tentavam passar a sua vez dizendo “Vá professora, passe à frente, ande lá” revelando até alguma dificuldade em fazê-lo:</i></p> <p><i>Não sei nenhuma história. – M.</i></p> <p><i>Inventa – B.</i></p> <p><i>Não sei. – M.</i></p> <p><i>Inventa. Conta como foi quando fumaste a tua primeira ganza. – B.</i></p> <p><i>Não fumei!... Pronto... foi bom. – M.” (Sessão 2 – Registo de diálogo entre alunos)</i></p>
	Partilha de emoções	<p><i>L.F. - Já estive muitas vezes ao lado da morte. Não sei como me tenho saído. Qualquer dia... (Sessão 1 - relato do L.F.)</i></p> <p><i>V. - Fiquei com a perna toda estraçalhada, via-se o osso e quando vi, gritei e chorei e gritei mais. Este aluno revelou muito à vontade na partilha de emoções, mostrando também uma boa capacidade expressiva que abrilhantou o seu relato. (Sessão 2 - relato do V.)</i></p> <p><i>O B. diz que não gostou de inventar histórias contudo gostou de ouvir as dos outros, de fingir que era um político e de registar as improvisações; (Sessão 2 - relato do B.)</i></p> <p><i>O H. refere que o que gostou mais foi o jogo de improvisação porque não fez nada. Porém ajudou na organização da pose do grupo representativa da imagem. Escreve que não gostou de fazer o jogo de apresentação com os olhos fechados pois não conseguia ver. (Sessão 2 - relato do H.)</i></p> <p><i>O M. escreve que gostou muito de representar o António Costa. Nenhum dos seus colegas identificou os políticos na fotografia, ao que o Marcelo disse (ao mesmo tempo que se endireitava): “Não veem que é o António Costa?”. (Sessão 2 - relato do M.)</i></p>
Relação com o outro	Com os colegas	<p><i>Contudo, percebi: que à medida que se vão sentindo mais confortáveis vão batendo uns nos outros (começa como brincadeira e implicância mas quando continuado resulta em conflitos mais sérios). (Sessão 1)</i></p> <p><i>(...) o H. está constantemente a provocar alguns colegas com brincadeiras como estalos e pequenos murros. (Sessão 1)</i></p> <p><i>Apesar do grupo ter aderido bastante bem às atividades propostas, revelaram-se muito mais à vontade na sessão, levando a que comportamentos como irrequietude, não escutar, elevar da voz e ofensas verbais aos colegas fossem constantes durante toda a sessão. (Sessão 2)</i></p>

O quadro 1.1 apresenta três categorias, em que a primeira explana as perceções e expectativas iniciais acerca do projeto, sendo ela **Perceções sobre o projeto de intervenção**, com as subcategorias *Expectativas Iniciais dos professores* e *Expectativas Iniciais da investigadora*, a segunda que se refere à **Participação** dos alunos, reconhecendo-se nesta quatro subcategorias como *Tomadas de decisão*, *Recusa*, *Bloqueios com tentativa de resolução* e *Partilha de emoções*, e a terceira que indica a **Relação com o outro**, com a subcategoria *Com os colegas*. As subcategorias atrás

referidas ajudam na compreensão não só do impacto inicial do projeto nos professores e alunos, como também do estado das relações entre o grupo.

Se na primeira categoria e subcategoria os professores mostram uma baixa expectativa face ao projeto, na segunda subcategoria pode-se constatar que a investigadora demonstra uma atitude positiva ao acreditar na viabilidade do mesmo “*Mas tais comentários não me iriam demover do meu objetivo. Comentei que quaisquer resultados seriam uma conquista para os alunos e que, no final, se se notasse alguma mudança, por mínima que fosse, o projeto não teria sido em vão.*” (DBI, 1ª entrada, 18/12/2016, p.40).

Na categoria **Participação** pode-se verificar que há uma boa aceitação inicial do projeto, tendo os alunos manifestado **Tomadas de decisão** quanto à participação nas atividades propostas, seguindo-se de um desinteresse e **Recusa** à participação à medida que o projeto foi avançando. Seguidamente, identifica-se a recusa aos exercícios por influência de um líder “*(...) o B. exerce influência no grupo no sentido em que se não fizer uma atividade outros também se recusam a fazer*” (DBI, sessão 1, 05/01/2016, p.42), a recusa aos jogos de expressão dramática de imitação com o corpo “*Contudo, percebi (...) que os jogos de expressão dramática de imitação com o corpo são rapidamente recusados por metade do grupo*” (DBI, sessão 1, 05/01/2016, p.42), e a resistência à reflexão escrita e oral no final da sessão. Por outro lado, identificam-se como **Bloqueios com tentativa de resolução** as estratégias de aproximação ao grupo por parte da investigadora e os incentivos dos alunos no que concerne à imaginação. Quanto à **Partilha de emoções** verifica-se que os alunos partilham não só as emoções de algumas passagens da sua vida, como também o que sentem aquando dos exercícios realizados. Por fim, relativamente à **Relação com o outro – Com os colegas**, constata-se que os alunos se provocam mutuamente, adotando por vezes comportamentos agressivos como ofensas verbais e físicas “*Contudo, percebi: que à medida que vão se vão sentindo mais confortáveis vão batendo uns nos outros (começa como brincadeira e implicância mas quando continuado resulta em conflitos mais sérios)*” (DBI, sessão 1, 05/01/2016, p.41) .

3.1.1.2 - Quadro 1.2 - Durante

O quadro 1.2 retrata o processo vivido durante a implementação do projeto, correspondendo às entradas do diário de bordo da terceira à décima terceira sessão, referindo-se ao desenvolvimento do projeto através das explorações e improvisações dramáticas e, posteriormente, ao processo de criação teatral. Além das notas da investigadora relativamente à participação e envolvimento dos alunos durante as sessões, o diário foi também alimentado pelas gravações de vídeo e registo fotográfico realizado ao longo do projeto.

Assim, foram encontradas três categorias e nove subcategorias que permitem compreender todo o processo vivido durante o desenvolvimento do projeto.

1.2 - Durante		
Categorias	Subcategorias	Evidências
Perceções sobre o projeto de intervenção	Expetativas dos professores	<i>Antes de iniciar a sessão fui abordada por uma professora da turma que quis partilhar algumas opiniões. Confidenciou-me que já se notavam diferenças no grupo, não só ao nível da linguagem mais cuidada, como também nos seus comportamentos um pouco mais regrados em sala de aula. Referiu ainda que os alunos estavam mais educados e tal devia-se ao projeto. (Sessão 4)</i> <i>Terminei e fui até à sala dos professores onde fui questionada por um professor da turma acerca da sessão. Disse-lhe que tinha corrido bem ao que me respondeu: “As minhas aulas correriam bem se eu também andasse a brincar com eles!”. Sorri-lhe. (Sessão 4)</i>
	Expetativas da investigadora	<i>Ao chegar o momento de iniciar a terceira sessão confesso que tinha criado grandes expetativas. A sessão anterior tinha corrido relativamente bem, pelo que considereei ter já estabelecido uma relação com os alunos, julgando que a partir desse momento as minhas intervenções seriam consideravelmente bem aceites. (Sessão 3)</i>
Participação	Tomadas de decisão	<i>Tive vários momentos em que me apetecia parar e terminar a sessão, contudo não quis mostrar fraqueza, nem mostrar que iria desistir do meu objetivo, o que significaria desistir também dos alunos. (Sessão 3)</i> <i>Partilhei com os alunos que tais momentos deveriam ser prazerosos, pelo que quem não quisesse estar não o deveria fazer obrigado. Como todos quiseram ficar fiquei bastante animada e pensei: É desta! (Sessão 4)</i> <i>O que sinto é que no final de uma sessão os alunos se envolvem mais nos ensaios, contudo, no início de outra volta tudo à estaca zero. É tão frustrante tentar avançar que me sinto quase como um caranguejo. (Sessão 11)</i>
	(solicitada)	<i>O L. C. que tem como herói o Nada, representou-o com uma camisa e uma gravata feitas em tecido argumentando que podia não ter imagem mas estava vestido. (Sessão 3)</i> <i>A participação dos alunos nos exercícios propostos foi arrancada quase a ferros. A resistência que manifestaram foi tanta que o ambiente deixou de ser descontraído, para que sentisse o peso dos ombros quase a deitar-me abaixo. (Sessão 3)</i> <i>Depois de muita discussão, de quatro alunos abandonarem o exercício e outro se recusar a fazê-lo porque não ouviam a sua sugestão, lá chegaram a um consenso e tomaram uma decisão positiva. Depois disto alertei os alunos para o facto de um dos colegas já ter partilhado a mesma ideia, a qual não fora ouvida pois o barulho era muito. Então, os alunos escutaram o que eu disse e pediram ao elemento do grupo que já tinha dado a mesma ideia para se juntar e realizar o exercício. (Sessão 4)</i> <i>As improvisações foram o momento alto da sessão. Os alunos não mostram vontade de as representar, contudo quando assumem os papéis divertem-se a fazê-lo, o que me deixa bastante satisfeita. (Sessão 4)</i> <i>Depois, dividindo o grupo ao meio, pedi para que se deslocassem no espaço fixando um ponto na sala e deslocando-se até ele sem nunca parar. Nesta altura tive que repetir várias vezes o objetivo do exercício e solicitar a participação ordeira para que não batessem uns nos outros. Um dos alunos que se recusara a participar comentou com outro: “Coitada da professora!”, fingi que não ouvi. Não me sentia coitada, apenas esgotada... (Sessão 5)</i>

	(autónoma)	<p><i>Depois de reunir com a professora São Pedro, decidi solicitar aos alunos que mais comprometiam o bom funcionamento das sessões para se retirarem da sala. (Sessão 6)</i></p> <p><i>Desloquei-me junto dos alunos que supostamente iriam sair do projeto e expus a situação. (...) No final do diálogo manifestaram vontade de voltar para o projeto, o que permitiu que acontecesse. O D., que outrora tinha mostrado vontade de sair do projeto voltou a sair, desta vez definitivamente. (Sessão 6)</i></p> <p><i>Os alunos em primeiro lugar deram uma história e nome a cada objeto, passando depois para a construção de uma história criativa com o envolvimento sucessivo de todos os objetos. (Sessão 6)</i></p> <p><i>Posteriormente propus-lhes o jogo Todos ao Palco (...) O objetivo foi dar vida às palavras/histórias criadas pelos realizadores. Surgiram histórias muito criativas envolvidas no seu quotidiano como corridas de mota, sair à noite e situações com as namoradas, entre outras. (Sessão 7)</i></p> <p><i>O momento mais significativo foi protagonizado pelo Marcelo que se entregou completamente ao exercício, tanto na execução dos movimentos como na reprodução dos mesmos, tendo começado às gargalhadas. Ao aperceber-se de tal tapou a boca e disse "Pronto já chega!". (Sessão 7)</i></p> <p><i>Os alunos conseguiram por fim alhear-se à presença dos outros e dedicar-se quase por inteiro à tarefa, pelo que no final os outros já observavam quem conseguia aguentar mais tempo sem se rir ou mexer. (Sessão 5)</i></p> <p><i>Por fim chegámos à parte em que iriam dar seguimento à sua viagem em grupo. Apenas dois grupos se dedicaram ao exercício, tendo inclusive pedido ajuda aos colegas na concretização da improvisação. Notou-se claramente que quem se tinha dedicado se estava a divertir. (Sessão 5)</i></p> <p><i>Curiosamente o grupo que mais se empenhou na improvisação foi o grupo de alunos que supostamente abandonaria o projeto. Criaram uma improvisação com início meio e fim, dando tempo ao que se estava a desenrolar. Cumpriram todos os passos necessários, o quê, porquê, onde, como e quando? Não. Mas esforçaram-se por avançar. (Sessão 6)</i></p> <p><i>Apesar dos altos e baixos, houve alguns progressos. Houve alunos a dizer no meio de uma conversa entre o grupo "Vamos mas é fazer esta tarefa.", "Ouçam lá o que estamos a dizer.", "Concentrem-se aqui.", tudo da parte de alunos que não participavam. (Sessão 6)</i></p> <p><i>Passada meia hora os alunos começaram a explorar os tecidos, os óculos e os chapéus, fazendo algumas explorações com as sombras. Numa primeira fase manifestaram explorações com algum cariz sexual, contudo, posteriormente fizeram algumas experiências com as mãos e com objetos diversificados. (Sessão 8)</i></p>
	Recusa	<p><i>De seguida pedi que interpretassem a frase de acordo com a emoção que estava escrita na parte de trás da frase. Este exercício foi repetido duas vezes sem que a maioria representasse a emoção. Dois colegas fizeram o reparo de que ninguém estava a cumprir o objetivo. (Sessão 3)</i></p> <p><i>(...) dei início aos jogos exploratórios que prontamente foram recusados pela maioria do grupo. Depois de argumentar que seria um bom exercício para soltar os movimentos e para libertar energia, não obtive uma resposta positiva pelo que passei ao exercício seguinte. (Sessão 3)</i></p> <p><i>Posteriormente passámos à improvisação da viagem que tinha sido pensada na sessão anterior. Neste momento o Daniel, que já se tinha recusado a integrar os outros exercícios, recusou-se também a participar no seu grupo manifestando vontade de não participar mais nas sessões. (Sessão 4)</i></p> <p><i>Como a representação dramática do jogo é um Urso que tenta atacar Lenhadores numa floresta, quando participei no jogo interpretei o Urso com um rugido. Os elementos que se encontravam sem realizar o jogo fizeram comentários como: "Que criancice." e "Temos crianças agora". (Sessão 5)</i></p> <p><i>(...) sinto que o facto de alguns elementos do grupo ficarem quietos a observar e a comentar o que os colegas estão a fazer está a inibir alguns comportamentos que poderiam ser mais expansivos (Sessão 5)</i></p> <p><i>Apesar das investidas para motivar e incentivar a participação dos alunos, cinco dos participantes recusam agora a sua participação nos exercícios propostos. No entanto, os restantes participaram com entusiasmo em toda a sessão, tendo ficado no final a conversar comigo. (Sessão 5)</i></p> <p><i>Um dos aspetos que continuo sem conseguir que os alunos acedam é o registo no diário, nem em personagem, nem apenas como registo da sessão. Tal é a aversão que têm à escrita que, mal acabam as apresentações, se recusam a escrever e saem da sala: "Ó stora para a semana escrevo", "Deixe lá isso, não é preciso", "Não quero nem gosto de escrever", "É Pá...". (Sessão 6)</i></p>
	Bloqueios com tentativa de resolução	<p><i>Devo realçar que os participantes não mostraram entusiasmo em realizar este exercício. Mas houve três que perguntaram como poderiam interpretar a emoção e tentaram fazê-lo, mostrando um olhar satisfeito no final da sua frase. Mesmo que a maioria do grupo tenha mostrado indiferença no desenrolar do exercício, notei que não tiravam os olhos do papel e repetiam a frase para si, quase como uma tentativa de não se enganarem. (Sessão 3)</i></p> <p><i>Como havia uma cadeira a mais, o objetivo era os participantes dialogarem de forma a encontrar a solução que passava pela cooperação do grupo. Depois de muita discussão, de quatro alunos abandonarem o exercício e outro se recusar a fazê-lo porque não ouviam a sua sugestão, lá chegaram a um consenso e tomaram uma decisão positiva. (Sessão 4)</i></p> <p><i>Os alunos que participaram no exercício seguinte estavam um pouco relutantes mas como este era um desafio à sua capacidade de se manterem inexpressivos e imóveis abraçaram</i></p>

		<p><i>tal tarefa com entusiasmo (...) Porém, depois da minha interpretação, dois dos outros participantes passaram também a fazer outros sons para tentar provocar algum tipo de reação num dos elementos do grupo que conseguia sempre permanecer imóvel. (Sessão 5)</i></p>
	Partilha de emoções	<p><i>Findada a apresentação das improvisações alguns alunos abandonaram a sala imediatamente (...) Os restantes alunos permaneceram na sala comigo expressando o desagrado pelos colegas que se recusam a participar nos exercícios e que nem se esforçam por fazer parte do grupo. (Sessão 5)</i></p> <p><i>Desloquei-me junto dos alunos que supostamente iriam sair do projeto e expus a situação. Desde logo mostraram a sua indignação por terem saído da sala. Contudo, depois de um diálogo aceso acerca do seu comportamento durante as últimas sessões, consegui que percebessem que este projeto seria deles e o produto algo que iria nascer das suas mãos, por isso motivo de orgulho. No final do diálogo manifestaram vontade de voltar para o projeto, o que permiti que acontecesse. O D., que outrora tinha mostrado vontade de sair do projeto voltou a sair, desta vez definitivamente. (Sessão 6)</i></p> <p><i>No final da sessão falei com os alunos no sentido de perceber se gostavam de realizar alguma apresentação acerca do projeto (...) perguntei-lhes o que gostavam de mudar no seu dia-a-dia. Neste momento começaram a queixar-se das aulas, dos professores, de como eram tratados e que estavam completamente fartos da escola. Enquanto alguns alunos queriam falar, outros diziam que falar ou estar calados era a mesma coisa e que não adiantava de nada darem as suas opiniões. (Sessão 7)</i></p> <p><i>Os alunos neste momento sentem-se cansados por estarem constantemente dentro da sala de aula, queixando-se de que como frequentam um curso prático gostavam de fazer algo diferente, sem estarem sempre a ser rotulados de mal-educados, malcomportados, pelo que gostavam de ser um pouco mais compreendidos. (Sessão 8)</i></p> <p><i>Depois de algumas alterações e tentativas de representação, o L. disse que não concordava com o que estava a ser apresentado pois queriam passar a ideia que os professores eram os maus e os alunos os bons. Disse inclusive que “Agora só falta dizerem que os professores são os culpados da merda que a gente faz.” Os colegas ainda disseram que ele não tinha nada que refilar que não estava a fazer nada, entrando em conflito por causa desta discussão. (Sessão 9)</i></p> <p><i>Aproveitei este momento para partilhar com os alunos que andava a ouvir na rádio uma passagem de um poema de Álvaro de Campos “Não sou nada. Nunca serei nada. Não posso querer ser nada. À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.” Depois de o recitar perguntei se lhes fazia lembrar algo ao que eles responderam “Parece aquilo que pensamos de nós. Que não acreditam que a gente sabe fazer.”. (Sessão 13)</i></p>
	Tomadas de decisão no projeto de criação teatral	<p><i>Nesta sessão demos ainda continuidade ao diálogo iniciado na sessão anterior (...) Foi um diálogo extremamente intenso que culminou na construção de um pequeno guião acerca daquilo que se poderia transmitir numa apresentação aos professores. Como foi algo muito elementar, um dos alunos ofereceu-se como responsável pela continuação da construção do texto, afirmando que iria pedir ajuda à professora da disciplina de português. (Sessão 8)</i></p> <p><i>Durante este processo muitas opiniões foram ouvidas e muitas vontades transmitidas. Desta forma, o L. F. e o L. disseram que não queriam participar mas que podiam ajudar; o J. S. e o L. C. disseram que ficavam responsáveis pelo espaço cénico e organização da plateia. (Sessão 8)</i></p> <p><i>Desde cedo ofereceram-se para personagens o M., B., V., R., A., H. e J. F.. Distribuídos os personagens pegaram nos papéis para verificar se iriam manter todo o texto presente no guião. Desde logo verificaram que os diálogos eram muito extensos e que dificilmente se iriam recordar. Alguns alunos dispersaram e ficaram dois a adaptar o texto. (Sessão 9)</i></p> <p><i>(...) o M. comunicou que não iria estar presente no dia da apresentação (...) “Não se preocupe professora, eu é que fico a ganhar, não faço nada.” (...) “Mas ó professora não dá para mudar o dia da apresentação?” (...) O aluno continuou a dizer que era ele quem ganhava, mas voltava a perguntar se dava para alterar a data. Percebi que o aluno apesar de não o dizer diretamente gostava mesmo de participar. (Sessão 13)</i></p>
	(por iniciativa da investigadora)	<p><i>Propus uma apresentação realizada por eles e para eles que desse conta de todo o processo vivido durante este projeto, que mostrasse aquilo do que o grupo é capaz de fazer. Contudo, pedi que participasse apenas quem o quisesse mesmo fazer, pois tal seria algo a que estivessem dispostos a dedicar-se seriamente. (Sessão 7)</i></p> <p><i>Ao serem questionados acerca de todas estas emoções e se gostavam de o transmitir aos professores, sugeri (caso fosse do seu interesse) que o podiam fazer através do teatro de sombras. Tal foi bem aceite pela maioria dos alunos, afirmando que não se sentiam tão expostos por detrás do pano. (Sessão 8)</i></p> <p><i>Quando consegui que parassem pedi que pensassem numa forma de dizerem o que pensam e o que sentem verdadeiramente. Alguns alunos alteraram então o texto introduzindo o terceiro momento da apresentação que retratava a viagem com o objetivo de fugir à monotonia. (Sessão 9)</i></p> <p><i>Como hoje o D. estava presente, questionei-o acerca da sua participação no projeto de criação teatral, no sentido de perceber se ele gostaria de ser o apresentador. Depois de toda a relutância, do “Sim”, “Não”, “Sim”, “Não”, acabou por confessar “Não quero fazer, professora. Tenho medo de desiludir a professora.”. Este aluno que não quis participar no projeto não o faz por ter medo de não conseguir, mesmo depois de eu lhe dizer que não me desilude e que tudo o que fizer será uma mais valia. (Sessão 13)</i></p>

	(autonomia criativa individual)	<p>O H. chateou-se e disse que neste formato não está a gostar do que se está a fazer. Preferia que os colegas se juntassem para apresentar uma performance artística do género de dança criativa e teatro de sombras, numa combinação de gestos e sombras que aparecessem ao público quase como uma história. (Sessão 10)</p> <p>O L. voltou a dizer que não participava pois não achava a apresentação interessante, contudo passou a sessão a fazer comentários e reparos ao que os colegas estavam a fazer, dando sugestões para melhorar a apresentação. Ofereceu-se ainda para ficar responsável pela sonoplastia. (Sessão 10)</p>
	(autonomia criativa do grupo)	<p>Enquanto isso os alunos R. e A. exploraram algumas formas de representar a temática do Bullying, pois consideram ser um problema que afeta muitos alunos na escola. (Sessão 9)</p> <p>Continuaram a fazer alterações em grupo, a introduzir elementos que consideraram ficar bem durante a apresentação de forma ordenada e responsável revelando autonomia criativa e sentido estético, tais eram as afinações que iam sendo realizadas. (Sessão 13)</p>
	(responsabilidade)	<p>A organização e preparação do espaço, equipamentos e materiais estão já a cargo dos alunos, pelo que são os próprios a orientarem o processo autonomamente. (Sessão 11)</p> <p>Os alunos ainda querem manter a imagem de durões que não se preocupam com nada, contudo vão dando evidências de que estão mais responsáveis e que estão inquietos com a aproximação da sua estreia no âmbito da expressão dramática. Expressões como “Vá, vamos lá ensaiar!”, “Mas vocês não se preocupam com a nossa figura?”, “Não querem mostrar que somos capazes!”, mostram que este projeto é algo que faz parte de si próprios e não uma brincadeira. (Sessão 12)</p> <p>Terminámos e olhámos uns para os outros. A maioria saiu e ficaram o R., o A., o J. F. e o H. que me questionaram se seriam capazes de levar a cabo o projeto de criação teatral. Respondi-lhes “Claro que sim!”. (Sessão 12)</p> <p>A sessão de hoje estava destinada ao desastre. Os alunos estavam completamente irrequietos, diziam asneiras, ofendiam-se uns aos outros, um cenário caótico. (...) Quando caíram em si e perceberam que já não tinham outro dia para ensaiar foram os próprios a organizar-se dizendo como tinham que fazer no dia da apresentação. (Sessão 13)</p>
Relação com o outro	Com o grupo	<p>Depois disto alertei os alunos para o facto de um dos colegas já ter partilhado a mesma ideia, a qual não fora ouvida pois o barulho era muito. Então, os alunos escutaram o que eu disse e pediram ao elemento do grupo que já tinha dado a mesma ideia para se juntar e realizar o exercício. (Sessão 4)</p> <p>Os colegas ainda disseram que ele não tinha nada que refilar que não estava a fazer nada, entrando em conflito por causa desta discussão.</p> <p>A comunicação entre o grupo alterou-se de tal maneira que foram proferidas ofensas e desferidos palavrões para todos os sentidos. O L. acabou por sair da sala dizendo “Eu quero é que vão todos ... Deixem-me em paz!”. (Sessão 9)</p> <p>A confusão e o barulho foram mais uma vez ingredientes principais da sessão de hoje. Alguns alunos chatearam-se por quererem avançar e não conseguirem, chegando mesmo a ofenderem-se por meio de palavrões. Quando por fim acalmaram ensaiaram. (Sessão 12)</p> <p>O facto de terem mantido os personagens e não se esquivarem às suas responsabilidades também me mostra que apesar de estarem a ser momentos difíceis, são também momentos de partilha, de discussão democrática e solução de problemas que vão surgindo durante os ensaios. Não são discussões pacíficas mas terminam com uma solução. (Sessão 12)</p> <p>O R. trouxera hoje um texto escrito pela sua namorada que leu e considerou muito interessante para introduzir o projeto “Oh professora, ela escreveu isto para a sua aula, mas ficava aqui bem. Não acha?”. Pedi para ler aos colegas e para decidirem em conjunto se gostavam ou não do texto. Todos disseram que sim. (Sessão 13)</p>
	Com o educador	<p>Outros demonstraram alguma agressividade com perguntas como “Mas o que é que andamos aqui a fazer?”, “Afinal para que é isto?”, “Não preciso de psicólogo! E se precisar vou a um!”. O L. F. que anteriormente tinha partilhado algumas histórias da sua vida, estava agora agressivo e gritava “Eu quero saber para que raio é isto!”. (Sessão 3)</p> <p>No final agradeci a presença de todos e partilhei com o grupo a alegria que senti ao assistir às ações por eles representadas, bem como a forma fantástica como o fizeram. Neste momento, os alunos que já estavam novamente agarrados aos telemóveis olharam para mim surpresos e sorriram durante dois segundos, o que para mim valeu por todos os momentos em que quase desesperei. (Sessão 4)</p> <p>Um dos alunos que agora se recusa a participar comentou com outro: “Coitada da professora!”. (Sessão 5)</p> <p>Hoje alguns alunos começaram por manifestar vontade de não continuar no projeto ao que eu respondi “Estou cansada de ouvir sempre a mesma coisa. Quem quiser sair está à vontade. Vamos começar a trabalhar.” O certo é que começaram a preparar o espaço e começaram a ensaiar. (Sessão 11)</p> <p>À medida que ensaiaram foram também falando acerca do que sentem durante as aulas, de como se comportam e quais as suas reações às atitudes dos professores. Transmitiram que muitas vezes não fazem por mal, mas que se sentem tão diferenciados e rotulados que provocam os professores mesmo sabendo que não têm razão. (Sessão 11)</p>

No quadro 1.2 *Durante* emergem as categorias **Percepções sobre o projeto de intervenção**, com as subcategorias *Expetativas Iniciais dos professores* e *Expetativas Iniciais da investigadora*, **Participação**, com as subcategorias *Tomadas de decisão*, *Recusa*, *Bloqueios com tentativa de resolução*, *Partilha de Emoções* e *Tomadas de decisão no projeto de criação teatral*, e **Relação com o outro**, com as subcategorias *Com os colegas* e *Com os professores*.

Relativamente à primeira categoria e subcategoria *Expetativas dos professores* verifica-se a existência de uma dualidade de opiniões entre os professores, pois enquanto uma considera que os alunos já manifestam uma mudança de comportamentos resultante do projeto, outro afirma que se as suas aulas, tal como o projeto, se tratassem de brincadeira também correriam bem (DBI, sessão 4, dia 26/01/2016 p.48). Por outro lado, quanto às *Expetativas da Investigadora*, uma vez que esta considerava ter já estabelecido uma relação de proximidade com os alunos, manifestou uma grande expetativa no início da terceira sessão.

No que se refere à segunda categoria **Participação** destaca-se uma oscilação entre a vontade de participar e os entraves dos alunos em passar à ação. Tal é notório na subcategoria *Tomadas de decisão*, verificando-se que os alunos passam a participar não só quando solicitados, mas também de forma autónoma, observando-se que enquanto alguns alunos se divertem e dedicam à concretização dos exercícios e improvisações, outros mantêm-se relutantes e afastados dos exercícios. Porém, apesar desta participação, a *Recusa* aos exercícios continua a estar patente durante as sessões, tanto por influência dos pares como do líder. Na subcategoria *Bloqueios com tentativa de resolução* os alunos demonstram-se inibidos nos exercícios que envolvem emoções e expressão corporal e constrangidos pelos comentários dos colegas, no entanto, alguns tentam ultrapassar essa inibição depois da participação da investigadora nos mesmos exercícios, alheando-se do que se passava ao seu redor “*Os alunos que participaram no exercício seguinte estavam um pouco relutantes mas como este era um desafio à sua capacidade de se manterem inexpressivos e imóveis abraçaram tal tarefa com entusiasmo (...) Porém, depois da minha interpretação, dois dos outros participantes passaram também a fazer outros sons para tentar provocar algum tipo de reação num dos elementos do grupo que conseguia sempre permanecer imóvel.*” (DBI, sessão 5, 02/02/2016, p.49).

Quanto à subcategoria **Partilha de emoções**, os alunos partilham o que sentem acerca dos comportamentos dos colegas “*Os restantes alunos permaneceram na sala comigo expressando o desagrado pelos colegas que se recusam a participar nos exercícios e que nem se esforçam por fazer parte do grupo.*” (DBI, sessão 5, 02/02/2016, p.50), e também do que sentem acerca da forma como são tratados pelos professores “*(...) perguntei-lhes o que gostavam de mudar no seu dia-a-dia. Neste momento começaram a queixar-se das aulas, dos professores, de como eram tratados e que estavam completamente fartos da escola. Enquanto alguns alunos queriam falar, outros diziam que falar ou estar calados era a mesma coisa e que não adiantava de nada darem as suas opiniões.*” (DBI, sessão 7, 23/02/2016, p. 53), “*Os alunos neste momento sentem-se cansados por estarem constantemente dentro da sala de aula, queixando-se de que como frequentam um curso prático gostavam de fazer algo diferente, sem estarem sempre a ser rotulados de mal-educados, malcomportados, pelo que gostavam de ser um pouco mais compreendidos.*” (DBI, sessão 8, 01/03/2016, p.54).

No que concerne à subcategoria **Tomadas de decisão no projeto de criação teatral** esta refere-se à participação dos alunos na concretização do projeto de criação teatral, que teve como objetivo dar voz às emoções e sentimentos dos alunos relativamente ao seu quotidiano na escola. Assim, pode-se constatar que os alunos passam a tomar as rédeas da sua própria criação, demonstrando autonomia criativa tanto a título individual como coletivo, pela criação de todo o guião da criação teatral e pelas alterações que foram introduzindo ao longo dos ensaios, havendo necessidade de negociar e discutir as várias ideias que iam surgindo. É também evidente a manifestação de responsabilidade na gestão dos ensaios dentro dos prazos estipulados, responsabilizando-se os alunos pela organização, manutenção e manuseamento dos materiais, mantendo sempre os papéis para os quais se voluntariaram “*A organização e preparação do espaço, equipamentos e materiais estão já a cargo dos alunos, pelo que são os próprios a orientarem o processo autonomamente.*” (DBI, sessão 11, 05/04/2016, p.57).

Na categoria **Relação com o outro** e subcategoria **Com os outros** evidencia-se uma relação de conflito sempre que as opiniões divergem, o que é manifestado através de agressões verbais. Porém, os alunos mostram uma maior recetividade às ideias dos outros e, apesar de não ser pacífico, consideram-nas e algumas vezes aceitam-nas “*(...) mostra que apesar de estarem a ser momentos difíceis, são também momentos de partilha, de discussão democrática e solucionamento de problemas que vão surgindo*

durante os ensaios. Não são discussões pacíficas mas terminam com uma solução.” (DBI, sessão 12, 11/04/2016, p.58).

Quanto à subcategoria *Com o educador*, os alunos quebram o silêncio e partilham o que sentem acerca da relação que têm com os professores e da forma como são tratados, verificando-se que existem várias opiniões quanto à temática, mas o consenso é de que apesar de saberem que muitas vezes não têm uma atitude positiva nas aulas, tal é o espelho de como se sentem *“foram também falando acerca do que sentem durante as aulas, de como se comportam e quais as suas reações às atitudes dos professores. Transmitiram que muitas vezes não fazem por mal, mas que se sentem tão diferenciados e rotulados que provocam os professores mesmo sabendo que não têm razão.”* (DBI, sessão 11, 05/04/2016, p.57). No que concerne à relação com a investigadora, as evidências mostram que os alunos passam da agressividade que demonstram face à suposta natureza do projeto, levantando questões como *“Mas o que é que andamos aqui a fazer?”*, *“Afinal para que é isto?”*, *“Não preciso de psicólogo! E se precisar vou a um!”*(DBI, sessão 3, 19/01/2016, p.45), à aceitação do projeto e da sua presença *“Neste momento, os alunos que já estavam novamente agarrados aos telemóveis olharam para mim surpresos e sorriram durante dois segundos, o que para mim valeu por todos os momentos em que quase desesperei.”* (DBI, sessão 4, 26/01/2016, p.48), *“Um dos alunos que agora se recusa a participar comentou com outro: “Coitada da professora!”* (DBI, sessão 5, 02/02/2016, p.49).

3.1.1.3 Quadro 1.3 – Fase Final

No quadro 1.3 estão inscritos os dados referentes à *Fase Final* do projeto, correspondendo às últimas duas entradas no diário de bordo que se referem à apresentação do projeto de criação teatral e ao dia seguinte à mesma. Na penúltima entrada, o diário de bordo contou com a gravação de vídeo e registo fotográfico captado como forma de análise e concentração da maior informação possível acerca da apresentação do projeto de criação teatral e reação dos professores. Assim, encontram-se três categorias e sete subcategorias que permitem analisar o impacto final do projeto.

1.3 Fase Final – Apresentação do projeto de criação teatral		
Categorias	Subcategorias	Evidências
Percepções sobre o projeto de intervenção	Expetativas dos professores	<p>Posteriormente falei com um dos elementos da Direção que me disse “Achei a apresentação do projeto maravilhosa. Que trabalho, fiquei sem palavras. A dada altura tive que fechar os olhos para não chorar.”. Também outros professores manifestaram o seu agrado “Deves estar muito orgulhosa, fizeram um trabalho muito bom”, revelando que as mudanças não foram apenas conquistadas pelos alunos, mas também pelos professores. As opiniões iniciais proferidas por alguns colegas, nomeadamente “As minhas aulas correriam bem se eu também andasse a brincar com eles!”, e as apreciações finais “Foi bom, mas achei a temática muito forte para eles.” ou “Podemos trocar de papéis. É muito fácil fazer de aluno!”, permitiu-me verificar que alguns professores não os levam a sério e continuam céticos relativamente às suas competências. (Sessão 14)</p> <p>Quando cheguei à sala dos professores já todo o corpo docente tinha conhecimento do sucesso da apresentação do projeto de criação teatral, pelo que me deram os parabéns. Os professores que assistiram em direto também estavam muito contentes e manifestaram querer ver o vídeo de forma a rever a apresentação.</p> <p>Antes de sair da escola uma colega que tinha visto o vídeo da apresentação e ouvido os relatos da diretora de turma, veio propor-me levar o projeto à escola que a filha frequente de forma a implementá-lo com uma turma com comportamentos problemáticos. 22/04/2016</p>
	Expetativas da investigadora	<p>À noite enchi-me de coragem e parei para ver o vídeo. Pensei que as minhas expetativas eram demasiadas e o resultado não seria tão bom. Pois foi ainda melhor... Chorei. Naquele momento agarrei-me ao peito e revivi todos os momentos que passámos juntos, em que desesperei e, agora, voltava a fazer tudo de novo. São poucas as palavras para descrever o que vai dentro da minha alma. (Sessão 14)</p>
Participação	Tomadas de decisão no projeto de criação teatral (por iniciativa da investigadora)	<p>Como precisávamos de alguém para apresentar a dramatização, questionei novamente o D. (aluno que não participou no projeto), acerca da sua decisão e se gostaria de o fazer. Relutantemente disse que se eu lhe escrevesse o que tinha de dizer que o fazia. (Sessão 14)</p>
	(responsabilidade e autonomia)	<p>A primeira preocupação dos alunos foi que não queriam que os professores assistissem aos ensaios, pois era surpresa.</p> <p>De manhã prepararam o espaço, limparam a sala, colocaram os materiais e equipamentos no sítio e começaram a ensaiar. (Sessão 14)</p>
	Recusa	<p>“Lamentei o facto (...) dos alunos L.F. e M. se terem recusado a partilhar o que sentiram na fase final do projeto.” (22/04/2016)</p>
	Partilha de emoções	<p>No final da manhã sentaram-se e começaram a falar para, segundo eles “relaxar antes do almoço”. Neste momento começaram a revelar alguns aspetos e acontecimentos entre eles e alguns professores que os magoaram e revoltaram. Revelaram que muitas vezes os professores fazem juízos de valor acerca dos seus comportamentos, comunicam esses juízos de valor aos pais, mesmo que sejam mentira, não se preocupando em aferir acerca da veracidade dos factos. Tal faz com que boicotem ainda mais as aulas e que o seu comportamento seja ainda pior. (Sessão 14)</p> <p>Quando terminou a apresentação os olhares, as vozes e a postura dos alunos davam conta do orgulho que tinham do seu trabalho. Do trabalho em que todos participaram e que era só deles. (Sessão 14)</p> <p>Assisti (...) à exteriorização de sentimentos e emoções acerca das ideias preconcebidas que lhes são direcionadas, que os revolta e os torna mais frios e distantes. (Sessão 14)</p>
Relação com o outro	Com o grupo (sentido de pertença a um grupo)	<p>Antes de entrarmos para a sala, quando me dirigia para o bloco encontrei todos os alunos na rua em grupo. Pensei que estavam à minha espera. Fiquei um pouco com eles na rua e o B. disse “Professora, não ia para a sala? Vá lá, nós já vamos ter consigo”. Reparei então que estavam todos juntos para ajudar um dos colegas a defender-se de um outro grupo da escola. Permaneci junto deles até que os ânimos acalmassem. Foi um momento tenso, mas por outro lado revelador de uma coesão do grupo que não existia anteriormente.</p> <p>A dinâmica do grupo e o ambiente que se vivia do lado de cá do pano era algo mágico e verdadeiro. O projeto contra o qual se debateram tantas vezes ganhara vida e espelhava a sintonia, responsabilidade e autonomia dos alunos. (Sessão 14)</p> <p>Estavam todos juntos a olhar o vídeo do projeto e estavam todos juntos a receber os elogios. Os sorrisos estavam estampados nos seus rostos e olhavam uns para os outros enquanto diziam “Obrigado”.</p> <p>Quando terminou a apresentação, os olhares, as vozes e a postura dos alunos davam conta do orgulho que tinham do seu trabalho. Do trabalho em que todos participaram e que era só deles. (Sessão 14)</p>

	Com o educador	<p><i>Quando chegou a altura da apresentação todos estavam no seu lugar. Antes de apagarem as luzes o H. olhou para mim e disse “Professora, estou tão nervoso...”. Sorri-lhe e disse “Vai correr tudo bem”. (Sessão 14)</i></p> <p><i>Quando terminou chegou perto de mim e disse “Ó professora o que é que eu disse? Ai deu-me uma branca... Ai, Ai...”. Fiz-lhe sinal de que tinha estado muito bem e retribuiu-me um sorriso. (Sessão 14)</i></p> <p><i>Antes de sairmos da sala davam palmadinhas nas costas uns dos outros. Disseram-me “Professora já está. Correu bem? A professora gostou?”, “Claro que sim. Foram os meus heróis” respondi. (Sessão 14)</i></p> <p><i>Quando me dirigia para a escola de carro fui encontrando os alunos em pequenos grupos. À medida que ia passando pelos grupos todos me diziam adeus com um enorme sorriso, um momento poético. 22/04/2016</i></p>
--	----------------	--

No que se refere ao quadro 1.3 *Fase Final* identificam-se as categorias **Percepções sobre o projeto intervenção**, com as subcategorias *Expetativas dos professores* e *Expetativas da investigadora*, **Participação** com as subcategorias *Tomadas de decisão no projeto de criação teatral*, *Recusa* e *Partilha de emoções* e a categoria **Relação com o outro**, com as subcategorias *Relação com o grupo* e *Relação com o educador*.

Nesta *Fase Final* do projeto, na primeira categoria, constata-se que os professores consideram a apresentação do projeto de criação teatral emotiva e muito boa, tendo pedido para ver e rever a gravação da apresentação dos alunos. Também os colegas da escola que ouviram os comentários de outros professores deram os parabéns à investigadora e questionaram-na acerca da possibilidade de realizar o projeto noutra escola. Quanto à investigadora, esta revelou a sua emoção ao rever a apresentação, sentindo que todo o esforço tinha sido frutífero.

Na categoria **Participação** e subcategorias *Tomadas de decisão no projeto de criação teatral*, *Recusa* e *Partilha de emoções*, pode-se verificar que todos os alunos participam na apresentação do projeto, inclusive o D. que abandonara as sessões (DBI, sessão 6, dia 16/02/2016, p. 51), com responsabilidade e autonomia, organizando os materiais e o espaço de forma a concluir os preparativos para a apresentação do projeto. No entanto, os alunos L.F. e M. recusam-se a partilhar as suas considerações sobre o projeto de intervenção.

Relativamente à **Relação com o educador**, na subcategoria *Com o grupo* pode-se constatar que os alunos tornam-se mais próximos entre si e manifestam preocupação com colegas, pelo que passam a identificar-se como pertencentes àquele grupo, facto este evidenciado através da dinâmica e postura dos alunos durante e após a apresentação do projeto: “*Antes de entrarmos para a sala, quando me dirigia para o bloco encontrei todos os alunos na rua em grupo. Pensei que estavam à minha espera. Fiquei um pouco com eles na rua e o B. disse “Professora, não ia para a sala? Vá lá, nós já vamos ter*

consigo”. *Reparei então que estavam todos juntos para ajudar um dos colegas a defender-se de um outro grupo da escola. Permaneci junto deles até que os ânimos acalmassem. Foi um momento tenso, mas por outro lado revelador de uma coesão do grupo que não existia anteriormente.*” (DBI, sessão 14, 21/04/2016, p.61), *“Quando terminou a apresentação, os olhares, as vozes e a postura dos alunos davam conta do orgulho que tinham do seu trabalho. Do trabalho em que todos participaram e que era só deles.”* (DBI, sessão 14, 21/04/2016, p.61).

Na subcategoria **Com o educador**, os alunos demonstram uma maior proximidade com a investigadora através da partilha de emoções e da preocupação que revelam para com a mesma *“Quando chegou a altura da apresentação todos estavam no seu lugar. Antes de apagarem as luzes o H. olhou para mim e disse “Professora, estou tão nervoso...”. Sorri-lhe e disse “Vai correr tudo bem”.* (DBI, sessão 14, 21/04/2016, p.61), *“Antes de sairmos da sala davam palmadinhas nas costas uns dos outros. Disseram-me “Professora já está. Correu bem? A professora gostou?”, “Claro que sim. Foram os meus heróis” respondi.”* (DBI, sessão 14, 21/04/2016, p.62).

3.1.3 – ENTREVISTAS AOS PROFESSORES

O quadro 2 constitui a análise dos dados das *Entrevistas aos Professores* (EP) após o final do projeto, realizadas no dia 22 de abril de 2016. Assim, encontram-se duas categorias e sete subcategorias que refletem as mudanças identificadas pelos professores no final projeto.

2 – Entrevista aos Professores		
Categorias	Subcategorias	Evidências
Perceções dos professores sobre o impacto do projeto de	Atitudes dos alunos face aos professores	<p>EPI - Portanto, o que eu acho que mudou na atitude deles foi mais o desenvolvimento ao nível da empatia.</p> <p>EPI - Portanto a atitude que eles tinham em relação a mim, enquanto diretora de turma era: Um alvo a abater; Esta só vai dizer mal; Esta só vai ter uma atitude negativa; e aos bocadinhos eles começaram-se a aproximar de mim. Parece que foram caindo barreiras, vinham falando, tinham uma atitude humana, menos negativa, de rejeição. Mais nesse sentido.</p> <p>EPI - parece que aquele casulo aos bocadinhos rebentou, estalou e eles desabrocharam, saíram dali e houve uma aproximação entre nós.</p> <p>EPI - De vez em quando alguns ficam no final da aula e conversam comigo: “Já viu a atitude daquele; Esteve menos bem; Eu não concordo.”. Eles sentem que a dinâmica da turma mudou e a nossa também.</p> <p>EP4 - A partir de meados de janeiro, a professora de História e Geografia, portanto, tem a</p>

intervenção nos alunos		<i>declarar que notou um comportamento melhorado (...) e, a partir de certa altura comecei logo a notar que tinham um certo cuidado com a linguagem.</i> EP4 – (...) porque realmente eles gostaram do trabalho, acho que criaram uma atitude perante até a escola... estavam sempre a dizer “Não quero isto, não quero isto!”, calou-se tudo.
	Colocar-se no papel do outro (aluno-professor)	EP1 - Portanto, eu quando estava a ver a peça, a dada altura acho que foi o V. que dizia: “Pois eles até têm razão, mas isto é mais forte que eu.” - Eu sinto (agora olhando para trás desde o início do projeto até agora), que eles aos pouquinhos foram conseguindo colocar-se mais no nosso papel. Perceberam que nós temos um papel a desempenhar, e parece que eles foram demolindo barreiras em relação a nós. EP3 - Também lhes fez muito bem colocar-se no lugar do professor, pensar um bocadinho sobre porque é que são adotadas certas práticas e... colocar-se no lugar do outro é sempre bom! EP4 - (...) eles porem-se no lugar do outro, deve ter permitido que se auto observassem duma outra maneira e então passaram a agir em conformidade com isso, com essa nova informação. (...) Isso (esse distanciamento) permitiu que eles se observassem minimamente e depois, quando a gente tem uma informação, a gente não pode deixar de agir segundo essa informação. EP4 - Eles escolheram um papel (...) e eles escolheram a figura paternal, que é de autoridade não isenta de afetividade. (...) Eles não entraram numa de vou mandar e desmandar, e tal e tal, mas numa de “Aceito que me digam mas têm que me dizer de determinada maneira.”. Portanto, não um autoritarismo por autoritarismo, tinha que ser alguma coisa que passava por uma interação humana de qualidade, e isso para mim foi uma informação incrível e eles começaram logo a agir em conformidade com isso.
	Empenho e envolvimento no projeto	EP2 - Houve muitas reticências, muitos entraves, muitas vezes quiseram desistir, mas o facto de não desistirem... de levar tudo até ao fim, acho que foi muito importante para eles! E3 - Eu acho que o projeto foi muito interessante, principalmente porque os miúdos estiveram muito envolvidos e gostaram de o fazer. Fê-los refletir sobre a temática que estava a ser analisada, envolveram-se e empenharam-se.
	Autoestima e confiança	EP2 - Esta turma que foi sujeita a este projeto... acho que era uma turma em que a maior parte dos elementos tinha muito baixa autoestima e pouca confiança. (...) acho que aumentaram de certa forma a sua autoestima e confiança e o seu receio de se expor sem falhar.
	Relações entre o grupo	EP4 - A partir de meados de janeiro, a professora de História e Geografia, portanto, tem a declarar que notou (...) uma interação entre eles mais saudável e não propriamente de agressividade. (E4) EP4 - Esta turma está dividida em duas fações (...) mas a interação faz-se sem problemas alguns. (...) Melhorou muito na minha disciplina.
Perceções dos professores sobre o impacto do projeto de intervenção em si próprios	Atitudes dos professores face aos alunos	EP1 - Provavelmente eu também, também nós (a Graça também achou isso), nós próprios também fomos desenvolvendo mais empatia com eles, no sentido de perceber porque é que esta gente está assim.
	Colocar-se no papel do outro (professor-aluno)	EP1 - Vou-me colocar mais no papel deles, mais nesse sentido, uma compreensão mútua. Tentar perceber determinados comportamentos, a partir de determinados contextos que eles viveram.

Após a análise das entrevistas realizadas a quatro professoras da turma identificam-se duas categorias **Perceções dos professores sobre o impacto do projeto de intervenção nos alunos** e **Perceções dos professores sobre o impacto do projeto de intervenção em si próprios**. Na primeira categoria são reconhecidas cinco subcategorias, nomeadamente *Atitudes dos alunos face aos professores*, *Colocar-se no papel do outro*, *Empenho e envolvimento no projeto*, *Autoestima e confiança* e

Relações entre o grupo. Na segunda categoria são reconhecidas as subcategorias **Atitudes dos professores face aos alunos** e **Colocar-se no papel do outro**.

No final do projeto, os professores constatam que os alunos modificam a sua atitude face aos professores, demonstrando uma maior empatia e compreensão para com eles “*Também lhes fez muito bem colocar-se no lugar do professor, pensar um bocadinho sobre porque é que são adotadas certas práticas e... colocar-se no lugar do outro é sempre bom!*” (EP3, 22/04/2016, p.66); uma consequente melhoria de comportamento “*A partir de meados de janeiro, a professora de História e Geografia, portanto, tem a declarar que notou um comportamento melhorado (...) e, a partir de certa altura comecei logo a notar que tinham um certo cuidado com a linguagem.*” (EP4, 22/04/2016, p.66); e dinâmica do grupo. Por conseguinte, consideram que os alunos se envolveram e empenharam no projeto, sendo persistentes na consecução do trabalho desenvolvido, superaram o seu medo de falhar “*(...) acho que aumentaram de certa forma a sua autoestima e confiança e o seu receio de se expor sem falhar.*” (EP2, 22/04/2016, p.65) e melhoraram as relações entre o grupo, verificando-se uma diminuição da agressividade entre o grupo “*(...) uma interação entre eles mais saudável e não propriamente de agressividade.*” (EP4, 22/04/2016, p.66) e “*Esta turma está dividida em duas fações (...) mas a interação faz-se sem problemas alguns. (...) Melhorou muito na minha disciplina.*” (EP4, 22/04/2016, pp.66-67).

Quanto às perceções dos professores sobre o impacto do projeto em si próprios, estes consideram que também eles modificaram as suas atitudes face aos alunos, desenvolvendo uma maior empatia pela turma e compreensão do seu comportamento a partir das vivências de cada um “*Provavelmente eu também, também nós (a Graça também achou isso), nós próprios também fomos desenvolvendo mais empatia com eles, no sentido de perceber porque é que esta gente está assim.*” e “*Vou-me colocar mais no papel deles, mais nesse sentido, uma compreensão mútua. Tentar perceber determinados comportamentos, a partir de determinados contextos que eles viveram.*” (EP1, 22/04/2016, p.65).

3.1.4 – ENTREVISTAS AOS ALUNOS

O quadro 3 constitui a apresentação dos dados das *Entrevistas aos Alunos* (EA) após o final do projeto, realizadas no dia 22 de abril de 2016. As entrevistas foram registadas através de vídeo-gravações (transcritas) e do registo escrito, uma vez que alguns dos participantes preferiram registar no papel as suas opiniões sobre o projeto. Desta forma, foram encontradas uma categoria e cinco subcategorias que refletem as mudanças identificadas pelos alunos no final projeto.

3 – Entrevista aos Alunos		
Categorias	Subcategorias	Evidências
Perceções dos alunos sobre o impacto do projeto de intervenção em si próprios	Capacidade de expressão de emoções e de resolução de conflitos	<i>EA5 - Durante estes três meses aprendi: Expressarmo-nos; Exprimirmo-nos; Perdi o medo de me expressar para pessoas em quem não confio; Deixei de guardar rancor e comecei a passar a dizer tudo na hora de se resolver. - L.C.</i> <i>EA8 - Durante três meses aprendi muito sobre expressão dramática, aprendi a exprimir-me física e psicologicamente com os outros. - A.</i> <i>EA12 - Aprendi a trabalhar mais em grupo, a ouvir mais as ideias das outras pessoas... - B.</i> <i>EA14 - (...) conseguimos exprimir muito melhor os nossos sentimentos, muito melhor mesmo porque... basicamente (...) porque nós aprendemos muito na fase do projeto não é?! No teatro. - V.</i>
	Colocar-se no papel do outro: aluno-professor	<i>EA9 - (...) e também a percebermos o que os professores às vezes sofrem connosco. - R.</i> <i>EA14 - Também demos mais (...) razão aos professores, não é? Exatamente porque nós vimos mais ou menos o que é que eles sofrem. -V.</i>
	Autoestima e confiança	<i>EA6 - Melhorou a minha confiança, a confiança da turma, porque dissemos que não era capaz de fazer nada e depois fizemos tudo (...). - J.F.</i> <i>EA7 - Este projeto veio dar-me mais confiança em mim e deu-me mais esperança de vida (...). - L.</i> <i>EA9 - Este projeto acho que foi muito bom, porque fizemos coisas diferentes e com todas as atividades que fizemos ficámos mais confiantes (...). - R.</i> <i>EA11 - Este projeto para mim significou que nós se quisermos fazemos coisas boas. No princípio não queríamos e depois decidimos fazer. Acho que este projeto foi bom para demonstrarmos do que somos capazes. - H.</i> <i>EA12 - Fiz um teatro que não sabia que conseguia fazer. - B.</i> <i>EA14 - Ora bem... Humm... Nós mesmo sendo amigos, (...) temos mais confiança uns com os outros por causa de fazermos um trabalho em conjunto e temos mais confiança uns nos outros (...). - V.</i>
	Relações entre o grupo	<i>EA7 - (...) e foi muito fixe conviver com a stora e com os outros colegas. - L.</i> <i>EA12 - Aprendi a trabalhar mais em grupo, a ouvir mais as ideias das outras pessoas... - B.</i> <i>EA14 - Melhorou, melhorou bastante porque... Como é que eu hei-de explicar? Pronto, como nós nos divertimos mais uns com os outros e conseguimos conhecer melhor algumas partes que não conhecíamos uns dos outros... - V.</i>
	Imaginação e criatividade	<i>EA9 - (...) ajudou-nos a ganharmos mais imaginação e a termos ideias para outras atividades (...). - R.</i> <i>EA10 - (...) Gostei de participar naquele dia. Achei que foi engraçado por ser de sombras, nunca tinha feito ou visto nada disso. - D.</i> <i>EA11 - (...) Gostava de voltar a repetir o teatro, tipo, mas tínhamos que aprofundar mais, tipo avançar, tipo aquela cena das sombras e assim. Acho que ficava mais fixe desenvolvido. Acho que é só. - H.</i>

Dos dados apresentados no quadro 3 emerge apenas uma categoria, **Percepções dos alunos sobre o impacto do projeto de intervenção em si próprios**, pois pretende-se verificar qual o impacto do projeto de intervenção a partir das considerações dos alunos. Através das cinco subcategorias *Capacidade de expressão de emoções e de resolução de conflitos*, *Colocar-se no papel do outro: aluno-professor*, *Autoestima e confiança*, *Relações entre o grupo* e *Imaginação e criatividade*, pode-se confirmar que ocorreram mudanças ao nível da capacidade de expressão de emoções e de resolução de conflitos, da descentração de si pela compreensão dos sentimentos do outro, considerando os alunos que, depois da implementação do projeto, passaram a exprimir-se melhor tanto ao nível das ideias como dos sentimentos, a compreender melhor a posição dos professores em relação a si, a acreditar nas suas capacidades para a consecução de algo que pensavam não conseguir e nas capacidades dos outros. Também consideram que houve uma melhoria nas relações entre o grupo e conseqüente resolução de conflitos, pois através da convivência conheceram-se melhor e passaram a ouvir e aceitar as ideias dos outros: “Aprendi a trabalhar mais em grupo, a ouvir mais as ideias das outras pessoas... - B.” (EA12, 22/04/2016, p.70) e “Melhorou, melhorou bastante porque... Como é que eu hei-de explicar? Pronto, como nós nos divertimos mais uns com os outros e conseguimos conhecer melhor algumas partes que não conhecíamos uns dos outros... - V.” (EA14, 22/04/2016, p.71). Por fim, os alunos afirmam ainda que este projeto os ajudou a aumentar a criatividade e imaginação, não apenas pela representação através do teatro de sombras, mas também pelas novas ideias que daí surgiram: “(...) ajudou-nos a ganharmos mais imaginação e a termos ideias para outras atividades (...) - R.” (EA9, 22/04/2016, p.70) e “(...) Gostava de voltar a repetir o teatro, tipo, mas tínhamos que aprofundar mais, tipo avançar, tipo aquela cena das sombras e assim. Acho que ficava mais fixe desenvolvido. Acho que é só. - H.” (EA11, 22/04/2016, p.70).

3.1.5 – GRÁFICO EVOLUÇÃO DA ASSIDUIDADE – REGISTO DE FALTAS

O gráfico *Evolução da Assiduidade – Registo de Faltas* apresenta o registo de faltas dos alunos que participaram no projeto de intervenção, tendo-se verificado que durante o período em que o projeto foi implementado houve uma diminuição global do número de faltas, de 22 para 11, o que significa uma redução de 50%.

3.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a apresentação e análise dos dados obtidos é possível reunir as evidências necessárias à verificação dos objetivos em estudo, que são abaixo discutidas à luz dos pressupostos dos autores referidos no enquadramento teórico.

No que respeita ao primeiro objetivo do estudo, *Caraterizar práticas de envolvimento e de relação consigo e com o outro (colegas e professores)*, verifica-se como comportamentos problemáticos predominantemente manifestados pelos alunos do grupo, a falta de atenção, falta de iniciativa, imaturidade, impulsividade, recusa às tarefas, irrequietude, agressão verbal, não obedecer ao professor e conversa com os pares. Segundo Amado e Freire (2002), estes comportamentos situam-se ao nível do desvio às regras de trabalho na aula, da perturbação da relação entre pares e da relação professor-aluno, com fatores de ordem *individual* (relacionados com um baixo autoconceito e insucesso escolar), *social* (com manifestações de comportamentos mais agressivos, uma vez que também eles são vítimas deles) e *pedagógicos* (que apontam a escola como um contexto que diferencia e rotula alunos de acordo com as expetativas negativas previamente identificadas).

Quando relacionados com os relatos dos alunos, estes comportamentos problemáticos refletem uma chamada de atenção para o funcionamento das aulas por eles boicotado, já que neste momento sentem a escola como um “lugar de constrangimento e coerção”

(Estrela, 1986, p.47), que lhes impõem regras mas que não se preocupa com os seus ritmos e compreensão. Tal resulta numa união entre os alunos, que se protegem e se opõem às regras estabelecidas, e ao afastamento da relação com o professor, como se pode verificar através dos registos do DBI: “começaram a queixar-se das aulas, dos professores, de como eram tratados e que estavam completamente fartos da escola.” (DBI, sessão 7, dia 23/02/16, p.53), “sentem-se cansados por estarem constantemente dentro da sala de aula, queixando-se de que como frequentam um curso prático gostavam de fazer algo diferente, sem estarem sempre a ser rotulados de mal-educados, malcomportados, pelo que gostavam de ser um pouco mais compreendidos.” (DBI, sessão 8, dia 01/03/16, p.54), “Transmitiram que muitas vezes não fazem por mal, mas que se sentem tão diferenciados e rotulados que provocam os professores mesmo sabendo que não têm razão.” (DBI, sessão 11, dia 05/04/16, p.57) e “Revelaram que muitas vezes os professores fazem juízos de valor acerca dos seus comportamentos, comunicam esses juízos de valor aos pais, mesmo que sejam mentira, não se preocupando em aferir acerca da veracidade dos factos. Tal faz com que boicotem ainda mais as aulas e que o seu comportamento seja ainda pior.” (DBI, sessão 14, dia 21/04/16, pp.60-61).

É pois o professor, que neste contexto é desacreditado, que Short e Clark (1988 cit. por Caldeira & Rego, 2001) indicam como uma figura de poder na prevenção aos comportamentos problemáticos, não apenas pelas estratégias positivas que deve estar apto a implementar, mas também pela relação de empatia e respeito que deve estabelecer com os alunos. O professor deve apresentar-se como um *Proactive teacher*, conceito defendido por Good e Brophy (1974 cit. por Estrela, 1994), que está atento às necessidades dos mais fracos, é flexível nas relações estabelecidas e neutraliza as baixas expectativas que tem, contrariando expressões como “tinhas que ser tu”, “nunca mais ganhas juízo”, “o professor tomou-me de ponta” (Estrela, 1994, p.62), que marcam a negatividade da díade professor-aluno e que resultam numa catadupa de comportamentos conducentes à indisciplina.

Quanto ao segundo objetivo, *Implementar atividades de expressão dramática com um grupo de jovens com comportamentos referidos como problemáticos*, apesar das sessões terem sido construídas à luz da técnica teatral *Playbuilding* criada por Bray (1997), que assenta na Improvisação, Discussão e Análise, e serem preparadas de acordo com as vivências e problemáticas dos alunos, os últimos mantiveram uma postura de oposição

face aos exercícios. Ainda que tal não fosse manifestado por todos os alunos, nem ao mesmo tempo, no grupo assumia-se um líder que apesar de inicialmente ter acolhido bem o projeto, posteriormente adotou uma postura de alheamento. Desta forma, seis dos alunos participaram ativamente e os outros cinco só o faziam caso o líder demonstrasse iniciativa para o fazer (Ver anexo 8, fotografia nº 4, p. 26). Tal é corroborado por Raths, Harmin e Simon (1966 cit. por Estrela, 1994) que apresentam o líder como um exemplo a seguir quando existe falta de valores ou vulnerabilidade dos alunos e, por Delgado (2006 cit. por Duarte, 2012), que apresenta a turma, leia-se os pares, como um espaço seguro quando os alunos sentem incompreensão no contexto em que estão inseridos.

O projeto foi então marcado pela intermitência da participação dos alunos, ora mostrando iniciativa na realização dos exercícios, ora recusando-se a qualquer um deles, principalmente aqueles em que consideravam ficar demasiado expostos, como exercícios de representação e partilha de emoções.

Através dos dados, pode constatar-se que os alunos não estão habituados a serem confrontados com as suas próprias emoções que, para Izard e Ackerman (2000), são a base do desenvolvimento da personalidade, da organização do pensamento e da ação do indivíduo. Os autores identificam seis emoções básicas que modelam o comportamento humano e que foram manifestadas pela maioria dos alunos: *Interesse* pela exploração do que estava ao seu redor, fazendo uso da criatividade, o que se traduziu numa forte motivação para o alcance de um objetivo; *Alegria* que, quando manifestada, contribuiu para o bem-estar do grupo, *Tristeza* que evidenciava sentimentos de fracasso, o que provocou o isolamento de alguns dos participantes; *Raiva* que emergiu diretamente ligada à incompreensão e injustiça, resultando quer em agressões, quer na voz dos sentimentos dos alunos face à relação com os professores; *Vergonha* que denunciava a baixa autoestima, autoconceito e o receio de se exporem; e *Medo* que provocava estados de corpo negativos, que tanto os retraiu, como os motivou a agir com o intuito de mudar. Se inicialmente, quando confrontados com estas emoções durante os exercícios os alunos se afastaram, expondo uma ineficiente gestão das mesmas, na fase final conseguiram canalizá-las, encontrando uma forma de se relacionarem consigo e com o outro, dando voz ao que sentem de uma forma positiva e ponderada.

Também o registo escrito no diário em personagem foi abandonado pelos alunos, confirmando a relação resistente destes a toda a prática de escrita. A evidência de recusa

por parte dos alunos levou a investigadora a mudar de estratégia, uma vez que a escrita na escola para estes alunos pode ter sido encarada como um registo escolarizado e raramente como um lugar de expressão de si (Pereira, 2002). Porém, apesar da resistência inicial, o projeto levou a uma reconciliação com a escrita através da construção do guião do projeto de criação teatral, que foi redigido inteiramente pelos alunos.

O acontecimento anterior esteve igualmente relacionado com a reflexão e partilha daquilo que os alunos sentem, o que significa que não estão habituados a refletir, nem sobre as suas ações nem sobre o que sentem acerca das mesmas. A reflexão sobre os sentimentos obriga a uma autoconsciência e gestão das emoções, processo pouco habitual mas que, segundo Salovey e Mayer (1990), contribui para uma harmoniosa relação entre pares e também para uma atitude positiva face às adversidades do quotidiano.

Quanto aos dois últimos objetivos, *Envolver os participantes na construção de um projeto de criação dramática* e *Compreender se estratégias de intervenção artística no âmbito da expressão dramática facilitam a expressão de sentimentos e emoções, desenvolvendo competências relacionais e sociais em ambientes de participação e envolvimento*, pode concluir-se que os alunos se envolveram num projeto de criação dramática da sua autoria, onde, contrariamente ao que se observa no início do projeto, foi possível a edificação da técnica *Playbuilding* (Bray, 1997), tais foram os momentos de experimentação, discussão e autonomia criativa tanto a título individual como coletivo, em que cada um teve o seu lugar e foi respeitado por isso.

Surgiu a partir das dinâmicas de grupo com vista a um objetivo comum, um projeto de criação teatral por meio da técnica do teatro de sombras, no qual os alunos revelaram confiança nas suas ações. Ultrapassaram o seu receio de exposição ao público e construíram um ambiente de cooperação e partilha de ideias, que resultou não só na exteriorização de emoções face ao que sentem da sua relação com o professor, como com os colegas, constatando-se uma evidente coesão e sentimento de pertença a um grupo. Tal permitiu não só uma diminuição dos conflitos no grupo, como também um aumento da autoestima dos participantes, o que é reiterado por Bray (1997); Sousa (2003b); Pereira e Lopes (2007) e Yavuzer (2012).

O facto de os alunos darem voz aos sentimentos e percepções que têm acerca do seu dia-a-dia, fez com que refletissem sobre as suas ações e, ao mesmo tempo que referenciavam situações em que se sentiam injustiçados, também se colocaram no papel do outro, neste caso dos professores, e compreenderam algumas atitudes dos mesmos. Além disso, também alguns professores se colocaram no papel dos alunos e tentaram compreender o porquê dos seus comportamentos no contexto das suas vivências. A própria insistência da investigadora relativamente à continuidade do projeto, alterando estratégias e participando nos exercícios com os alunos, foi exemplo de uma construção de empatia e respeito mútuo que transmitiu segurança aos alunos, num ambiente propiciador ao aumento da autoestima e valorização de si próprios.

Este é o exemplo de que estratégias diversificadas que têm presente a organização, a sala e o aluno, são eficazes na construção de ambientes de envolvimento e aceitação mútua, facilitadores das relações interpessoais (Gottfredson et al., 1993; Estrela, 1994; Watkins & Wagner, 2000; Marinho, 2011; entre outros), evidenciando que a partilha de emoções, quer com o educador quer com o grupo de iguais, favorece uma positiva relação com o outro, proporcionando a coesão do grupo e o sentido de pertença. Tal permite ainda verificar que, o facto de alguns professores considerarem que não houve diminuição dos comportamentos referidos como problemáticos no contexto de sala de aula, não significa que essa diminuição não tenha ocorrido no contexto do projeto, pelo contrário, a investigadora refere no DBI (ver anexo 10, sessão 14, p.71) que as agressões verbais e conflitos diminuíram, que os alunos estiveram mais atentos, dedicados e responsáveis durante as sessões, o que corrobora a ideia de que necessitam de viver a escola como um lugar de partilha, de envolvimento e segurança.

Comprova-se ainda que os professores que demonstraram baixas expectativas relativamente ao projeto mantiveram a sua opinião no curso do mesmo, encarando-o como um divertimento infrutífero. Na mesma linha, depois da apresentação do projeto de criação teatral, enquanto os alunos recebiam elogios, os referidos professores fizeram comentários como *“Foi bom, mas achei a temática muito forte para eles.”* ou *“Podemos trocar de papéis. É muito fácil fazer de aluno!”* (DBI, sessão 14, 21/04/2016, p.62), o que permite verificar que alguns professores permanecem céticos relativamente às competências dos alunos.

Um dado relevante apresentado pela diretora de turma dos alunos foi o registo de faltas de outubro de 2015 a maio de 2016, verificando-se que o número de faltas dos alunos diminuiu consideravelmente durante os meses de implementação do projeto (ver anexo 13, p. 72). Ainda que este dado não tenha sido alvo de confrontação com as intenções dos alunos, esta verificação sugere à investigadora um possível aumento, por pouco perceptível que seja, do interesse e motivação dos alunos no contexto escolar.

Em suma, pode considerar-se que os objetivos do projeto foram alcançados. Os alunos puderam participar num projeto que se centrou no seu quotidiano, permitindo-lhes dar voz aos seus sentimentos e emoções. Apesar de ter sido marcado pela resistência, verificou-se que esta foi ultrapassada e deu lugar à partilha, à autonomia criativa e ao envolvimento entre alunos, turma e investigadora. Relativamente aos conflitos, estes foram comuns durante todo o processo. Porém, depois de direcionados para discussões e negociações em grupo, desvaneceu-se a carga negativa que os acompanhava e foram minimizadas as agressões verbais que daí advinham. A responsabilidade foi também uma constante durante todo o projeto de criação teatral, tendo o grupo reunido esforços para que tudo ficasse perfeito aquando da sua apresentação. Os participantes cresceram enquanto indivíduos e enquanto grupo.

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES

O presente estudo constitui uma investigação-ação que pretendeu compreender de que forma um projeto no domínio da expressão dramática pode contribuir para a construção de um ambiente de participação e envolvimento, com jovens detentores de comportamentos problemáticos frequentemente caracterizados como de indisciplina.

Por conseguinte, implementou-se um projeto que contemplou exercícios de expressão dramática, improvisações e resoluções de situações problema, colocando a ênfase no quotidiano dos alunos, para que através das experimentações estes fossem refletindo acerca dos seus comportamentos.

Após a apresentação e discussão dos resultados concluiu-se que os objetivos foram alcançados, verificando-se que um projeto no domínio da expressão dramática é benéfico no que concerne à expressão de sentimentos e emoções e à melhoria das relações interpessoais. Esta estratégia foi extremamente útil ao permitir que os alunos se colocassem no papel do *outro*, pois a ação em personagem possibilitou experienciar situações olhando de fora para dentro, para a sua própria ação e para as consequências que daí advêm.

Porém este processo não foi pacífico. Cada caminho percorrido para a sala onde decorriam as sessões assemelhava-se à chegada a um campo de batalha, enfrentando-se um ambiente algo hostil, em que reinava a falta de atenção e a escusa a qualquer tarefa. A par disso, aqueles pequenos soldados, nome que surge pela postura de alerta que mantinham, rapidamente se transformavam e, de olhar enraivecido, começavam a lutar entre si. Fosse por meio de palavras ou atos, tudo servia para atacar e libertar uma energia carregada de tensões e emoções.

O tempo passava e a resistência continuava. Porém, quando as sessões terminavam, algo de positivo surgia, algum sorriso envergonhado, um olhar orgulhoso de si, um “obrigado, foi divertido”, uma partilha de ideias ou mesmo o contentamento por solucionarem um problema em conjunto, faziam desvanecer o ambiente hostil levando à construção de um tempo de expressão e envolvimento pessoais.

As confidências feitas permitiram que se olhasse para aqueles jovens e se visse para além dos comportamentos problemáticos que os caracterizavam. A proposta foi dar voz a essa revolta e insatisfação por meio de um projeto de criação teatral. Após várias sugestões e diálogos concluiu-se que o teatro de sombras seria a melhor forma de realizarem esta atividade, já deste modo os alunos sentiam-se mais livres para se expressarem.

Fez portanto todo o sentido que o projeto de criação teatral fosse caracterizado pela expressão através do corpo, uma vez que é através deste que as emoções são exteriorizadas, tal como sugere Damásio (1996 cit. por Silva, 2014). O autor afirma ainda que projetos desta natureza são palcos de comunicação que permitem a libertação de emoções como forma de autocontrolo, domínio das frustrações e capacidade de resolução de problemas em grupo. Também Calderón (1974, cit. por Bompastor et al., 2012, p.140) corrobora a ideia anterior e afirma que “o teatro impregna tudo, pois tudo é drama e como consequência ação, conflito e resolução.”. No decorrer do projeto foi visível o desenrolar deste processo de ação, conflito e resolução, tendo sido referido em inúmeras instâncias que se assistiu à crescente capacidade dos alunos de, frente a um conflito, fazerem uma gestão correta das emoções e, conseqüentemente, encontrarem uma resposta adequada à sua resolução.

O projeto permitiu assistir a modificações no âmbito da postura face às ideias dos outros, à partilha de opiniões, à diminuição dos comportamentos problemáticos no contexto do projeto, à aceitação e experimentação de novos pontos de vista, mas principalmente à exteriorização de sentimentos e opiniões acerca das ideias preconcebidas que lhes são direcionadas, que os revoltam e os tornam mais frios e distantes.

Após constatar-se que o projeto contribuiu para a melhoria das relações interpessoais e para o envolvimento dos alunos num projeto de criação teatral da sua autoria, construído criativa e autonomamente, reconhece-se a necessidade de adaptar o quotidiano dos alunos às suas necessidades e da progressiva consciência do professor da sua própria influência nos comportamentos dos alunos. Este deve ser dotado de estratégias positivas e diversificadas propiciadoras de um ambiente interessante e desafiador, que não combata a indisciplina mas que construa a disciplina nas salas de aula.

Relativamente ao diário de bordo da investigadora, pode-se concluir que este foi um valioso instrumento de recolha de dados, pois permitiu relatar todo o processo e recolher informações acerca das sessões e dos participantes e, assim, refletir acerca do processo vivenciado, como uma introspeção necessária às alterações que emergiram da intervenção com os alunos. Não obstante, foi também uma forma de descarregar tensões e reconstruir todo o processo, que funcionou como um instrumento auxiliar para a autorreflexão das práticas da investigadora (Zabalza, 2004).

Quanto às limitações encontradas ao longo do projeto, o facto da sala para ele destinada ser alvo de constantes solicitações por parte de outros professores, fez com que frequentemente as sessões começassem com um atraso considerável. Tal originava uma agitação inicial nos participantes que demorava a acalmar. Outro facto que condicionou o início do estudo foram os comentários depreciativos de um professor (desconhecido) face ao projeto, que abalaram a relação de confiança dos participantes com a investigadora e, mesmo numa fase inicial, originaram comportamentos de agressividade e recusa ao projeto e até mesmo o abandono das sessões por parte de um aluno. Por fim, a recusa à utilização do diário em personagem condicionou a recolha das perceções dos participantes acerca do processo vivenciado, o que foi colmatado pelos registos no diário de bordo da investigadora e pelas entrevistas aos alunos no final do projeto.

É de salientar que, face aos resultados obtidos, será pertinente realizar um estudo e uma intervenção, não só com os alunos com comportamentos problemáticos característicos da indisciplina, mas também com os professores dos respetivos alunos, numa perspetiva de potenciar um ambiente de envolvimento, partilha e cooperação, em que ambos os grupos invertam os papéis colocando-se no papel do *outro*. Além disso, não se pode ignorar a possível eficácia de um estudo futuro acerca dos contributos de um projeto no domínio da expressão dramática na promoção do sucesso escolar em alunos não só do ensino profissional como do ensino regular. É indispensável promover a discussão sobre a entrada das Expressões na escola como forma de comunicação, relação e promoção de um autoconceito positivo, que possa contribuir para um ambiente de participação e envolvimento ativo, em oposição a um ambiente diretivo e expositivo que assenta numa metodologia fechada e passiva.

Este foi um processo moroso. Porém, o receio e nervosismo foram engolidos pela recetividade ao projeto e, posteriormente, pelo carinho com que se despediram. Foram

momentos de emoções fortíssimas que seguramente se repetiriam pois *“O Teatro constitui hoje uma necessidade humana no sentido de conferir às pessoas meios e instrumentos para a promoção da comunicação, interação, participação com vista a superar problemas e bloqueios que ocorrem”* (Pereira, Vieites & Lopes, 2012, p.15).

BIBLIOGRAFIA

Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática – Guia pedagógico para o 1º ciclo do Ensino Básico*. Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação. Lisboa.

Akashoro, O., Kayode, J. & Husseini, S. (2010). *Theatre and Development: Opportunities and Challenges in a Developing World*. J Communication, 1(2): 107-112. Nigeria.

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora, 2ª ed.

Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para Prevenir*. Porto: Edições ASA.

Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Andrade, C. (2011). *Aprendizagem Cooperativa. Estudo com alunos do 3º CEB*. (Tese de Mestrado não publicada). Bragança Instituto Politécnico de Bragança.

Baldwin, P. (2004). *With Drama in Mind*. Stafford: Network Educational Press.

Bento, A. (2007). Teatro e Animação Sociocultural: Parceiros Inequívocos em Estratégias de Participação Social e de Desenvolvimento Cultural. *Animador Sociocultural: Revista Iberoamericana Teatro e Animação Sociocultural*, v. 1, nº 2, maio/setembro.

Boal, A. (2011). *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 14ª ed.

Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

- Bompastor, Ferreira & Martins. (2012). Jogar com as Emoções, encenar o futuro: expressões dramáticas na prevenção de perturbações da conduta em crianças. In M. Ferraz & E. Dallman (coord.). *Metodologias Expressivas na Comunidade*. Lisboa: Tutitrev, pp. 139-166.
- Branco, A. (2004). *Competência Emocional – Um estudo com professores*. Coimbra: Quarteto.
- Bray, E. (1997). *Playbuilding – A guide for group creation of plays with young people*. Sidney: Currency Press.
- Cabral, A. & Nick, E. (2006). *Dicionário Técnico de Psicologia*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Caldeira, S. & Rego, I. (2001). Contributos da Psicologia para o estudo da indisciplina na sala de aula. *Rev. Estudos de Psicologia*. PUC-Campinas, 18:1, pp.76-96, janeiro/abril.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*. 13:2, pp. 355-379.
- Cunha, M. J. (2009). *Expressão Dramática – Práticas Educativas*. Ousadias.
- Cupchik, G. (2001). Constructivist Realism: An Ontology That Encompasses Positivist and Constructivist Approaches to the Social Sciences.
- Curry, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Lisboa: Pergaminho.
- Damásio, A (1995). *O Erro de Descartes – Emoção, razão e o cérebro humano*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2000). *O mistério da consciência – Do corpo e das emoções à consciência de si*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Dias, M. O. (2009). *O Vocabulário do Desenho de Investigação – A Lógica do Processo em Ciências Sociais*. Viseu: Psicossoma.

- Dolci, L. (2004). Teatro na Educação: Desenvolvendo no Aluno a Capacidade de Integração nos Grupos Sociais. *Diálogos Educativos*, 8, pp. 68-90. Chile: UMCE.
- Duarte, C. (2012). *O papel da mediação sócio-educativa na ajuda às crianças e jovens em risco*. (Tese de Mestrado não editada). Braga: Universidade do Minho.
- Estrela, M. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, A. (2010). *Arte, Escola e Inclusão. Atividades artísticas para com diferentes grupos*. São Paulo-Brasil: Editora Vozes.
- Fragateiro, C. (2012). Teatro, Escola e Sociedade – Desafios e Urgências. In J. Pereira, M. Vieites & M. Lopes (coord.). (2012). *Teatro e Intervenção Social*. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- França, A., & Brazão, P. (2009). Não escolarizem a Expressão Dramática! - Uma reflexão sobre a vivência desta forma de expressão enquanto actividade autêntica. In L. Rodrigues, & P. Brazão (org), *Políticas Educativas: discursos e Práticas*, pp. 351-358. Funchal: CIE.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: Getty Center for Education in Arts.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O Inquérito - Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Guerra, I. (2006) *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Parede: Principia Editora.
- Gomes, J. (2012). Práticas Dramáticas e Competências Essenciais. In J. Pereira, M. Vieites & M. Lopes (coord.). (2012). *Teatro e Intervenção Social*. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Housen, A. (2000). O Olhar do Observador: Investigação, Teoria e Prática. In Fróis, J.P. (coord.). *Educação Estética e Artística – abordagens transdisciplinares* (pp. 147-168). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação e Bolsas.

Izard, C. & Ackerman, B. (2000). Motivational, Organizational and Regulatory Functions of Discrete Emotions. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Ed.), *Handbook of Emotions*. (pp. 253-264). New York, London: The Guilford Press.

Libras, T. (2012). *A influência da expressão dramática na qualidade de vida de crianças*. (Tese de Mestrado não editada). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Lopes, M. S. P. (2010). Teatro e Expressão Dramática: uma discussão de conceitos. In M. Oliveira & S. Milhano (Org.). *As Artes na Educação: Contextos de aprendizagem promotores de Criatividade*. 1ª Ed., pp.141-149. Leiria: Folheto Edições & Design.

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

Lopes, M. S. P. (2008, Maio). «A Flor da Lua ou Dia de Monet: Reflexões em Torno da Experiência de Criação Dramática». In Atas do Congresso de Educação Artística, Beja.

Marinho, S. (2011). *Problemas Emocionais, Comportamentais e de Realização escolar: Conceções de Professores do Ensino Básico*. (Tese de Doutoramento não editada). Braga: Universidade do Minho.

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

Mendes, C. & Gabriel, D. (2016). A importância da abordagem à obra de arte na Educação Pré-Escolar e o desenvolvimento da expressão plástica. In Lopes, M. & Barreira, C. (Orgs.) *Intervenção Cultural e Educação Artística*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, pp.87-106.

Menezes, I. (2003). A intervenção para a resolução de conflitos ao nível da escola e da comunidade. In M. E. Costa (Coord.). *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Molina, C. (2013). *El teatro de sombras*. (Grado en Educación Infantil). Valladolid: Universidade de Valladolid, Campus María Zambrano.

Oliveira, A. (2015). *Teatro inserido nas unidades curriculares como forma de ajuda no desenvolvimento de crianças e jovens*. (Tese de Mestrado não editada). Braga: Universidade do Minho.

Orofino, R. (2012). O Teatro fora do Teatro Transformando Pessoas. In M. Ferraz & E. Dallman (coord.). *Metodologias Expressivas na Comunidade*. Lisboa: Tutitrev, pp. 123-130.

Parsons, M. (2000). Dos Repertórios às Ferramentas: Ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte. In Fróis, J. P. (coord.) *Educação Estética e Artística – abordagens transdisciplinares*. (pp. 169-190). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação e Bolsas.

Pereira, J. e Lopes, M. (2007). *Fantoches e outras Formas Animadas no Contexto Educativo*. Chaves, Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Pereira, J., Vieites, M. & Lopes, M. (coord.). (2012). *Teatro e Intervenção Social*. Chaves, Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Pereira, L. A. (2002). *Das Palavras aos Actos – ensaios sobre a escrita na escola*. Lisboa: DGIDC.

Porto, A. & Kafrouni, R. (2013). Teatro e desenvolvimento psicológico infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá (Colombia)*, 31:3, pp.575-585.

Queirós, C. (1997) *Emoções e Comportamento Desviante – Um estudo na perspectiva da personalidade como sistema auto-organizador*. (Tese de Doutoramento não editada) Porto: FPCE-UP.

Quintelas, C. (2012). *A animação sociocultural, expressão dramática e inclusão social*. (Tese de Mestrado não editada). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais. Trajectos*. Lisboa: Gradiva, 4ª ed.

- Read, H. (1958). *Education through Art*. United Kingdom: Faber & Faber.
- Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília : MEC/SEF.
- Silva, S. (2014). A imagem do corpo no teatro das emoções e dos sentimentos: a perspectiva neurológica de António Damásio. In R. Mattos (org.). *Imagem Corporal*. São Paulo: Paco Editorial, cap. 6.
- Silva, S. (2014). *O processual na cena contemporânea Práticas de criação e poéticas teatrais que enfatizam o percurso e a experiência da Cia Luna Lunera na gênese de "Prazer"*. (Dissertação de Pós-Graduação não editada). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Soeiro, J. (2009). O espaço estético como espaço de mudança. Uma experiência com o Teatro do Oprimido. In N. A. Pacheco & M. J. Araújo (Org.), *Expressões: Espaços e Tempos de Criatividade*. pp. 53 – 77. Porto: E:etc/LIVPSIC.
- Sousa A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Bases Psicopedagógicas*. Vol. 1. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Drama e Dança*. Vol. 2. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Tese e Relatórios – Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Portugal: Mc Graw-Hill.
- Valqueresma, A. & Coimbra, J. (2013). Criatividade e Educação: A educação artística como o caminho do futuro? *Educação, Sociedade e Culturas*, 40, 131-146.
- Velez, F., & Veiga, F. H. (2010). Indisciplina e violência na escola: distribuição dos alunos pela vitimização e pela agressão, por anos de escolaridade. In F. Patrício, L. Sebastião, J. Justo, & J. Bonito (Org.). *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação - Atas do XI Congresso da AEPEC*, Évora, Portugal.

Vianna, T. & Strazzacappa, M. (2001). Teatro na Educação: Reinventando Mundos. In S. Ferreira (Org.). *O ensino das Artes: Construindo Caminhos*. pp. 115-138. Campinas, SP: Papyrus Editora.

Vygotsky, L. (2001). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.

Yavuzer, Y. (2012). Effect of creative drama-based group guidance on maleadolescents' conflict resolution skills. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 47, pp.113-130.

Zabalza, M. (2004). *Diarios de Clase – Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, S. A. De Ediciones.

WEBGRAFIA

Alencar, E. & Fleith, D. (2008). Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 24 n.1. Brasília jan./mar, <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722008000100007>, consultado em 01 de julho de 2016 .

Colunista Portal-Educação. (2013). *Hipócrates: Quem foi?*, <http://www.portaleducacao.com.br/psicologia/artigos/42173/hipocrates-quem-foi>, consultado em 25 de julho de 2016.

Cruz, M. & Júnior, A. (2011). *Corpo, Mente e Emoções: Referenciais Teóricos da Psicossomática*, <http://www.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/SimbioLogias/CorpoMenteeEmoco.es.pdf>, consultado em 25 de julho de 2016.

Cupchik, G. (2001). *Constructivist Realism: An Ontology That Encompasses Positivist and Constructivist Approaches to the Social Sciences*, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/968/2113>, consultado em 24 de junho de 2016.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*, <https://pt.scribd.com/doc/183853257/41038-Metodos-Qualitativos-Uwe-Flick-2005>

Metodos-Qualitativos-na-Investigacao-Cientifica-Lisboa-Monitor, consultado em 24 de junho de 2006.

Hister, B. (2014). A importância da afetividade na relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *FDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, nº190, Março de 2014, <http://www.efdeportes.com/efd190/a-afetividade-professor-aluno.htm>, consultado em 16 de julho de 2016.

McTaggart, R. (1994). *Participatory Action Research: issues in theory and practice*, <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0965079940020302>, consultado 26 de julho de 2016.

Palha, M. http://diferencas.net/wp-dif/docs/perturbacao_oposicao_desafio.pdf, consultado em 30 de dezembro de 2015.

Pueyo, P. & Casado, O. (2011). *Luces... Sombras... ¡Acción!. Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 37, 100-109, [http://recursos.crfptic.es:9080/jspui/bitstream/recursos/783/2/Luces...%20Sombras...%200%C3%ADAccio%C2%A6%C3%BCn!%20Una%20propuesta%20de%20Teatro%20e%20sombras%20%5B...%5D%20TA%C2%A6%C3%BCNDEM%20n%C2%A6%20%20\(2011\).pdf](http://recursos.crfptic.es:9080/jspui/bitstream/recursos/783/2/Luces...%20Sombras...%200%C3%ADAccio%C2%A6%C3%BCn!%20Una%20propuesta%20de%20Teatro%20e%20sombras%20%5B...%5D%20TA%C2%A6%C3%BCNDEM%20n%C2%A6%20%20(2011).pdf), consultado em 17 de julho de 2016.

Salovey, P. & Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence*. http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf, consultado em 17 de julho de 2016.

<http://www.priberam.pt/dlpo/emo%C3%A7%C3%A3o>, consultado em 11 de janeiro de 2016

<file:///C:/Users/Dina/Downloads/Teatro%20Umano%20-%20OP%20Amadora.pdf>, consultado em 16 de julho de 2016.

<http://www.ipleiria.pt/sdoc/wp-content/uploads/sites/10/2015/05/Citacoes-APA.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DGESTE

Exmo. Sr. Diretor da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

Eu, Dina Margarida Ferreira Gabriel, mestranda no Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas, com o número de estudante nº 1140855, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, sob orientação das professoras Maria de São Pedro Lopes e Maria José Gamboa, encontro-me a desenvolver um projeto de intervenção e investigação, inserido nas UCs de Desenho de Projeto (1º semestre) e Projeto (2º Semestre), no âmbito da disciplina e da expressão dramática.

Venho por este meio solicitar a vossa autorização para implementar o projeto de intervenção na Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Cister, com uma turma do Ensino Vocacional.

Em nenhum instrumento deverá ser registado qualquer dado de identificação dos professores ou dos alunos. As informações bem como os resultados finais apenas servirão para fins de investigação sendo salvaguardo o anonimato e privacidade dos participantes.

Agradeço desde já a atenção disponibilizada.

Com os melhores cumprimentos,

Alcobaça, ____ de _____ de 2016

A Mestranda

(Dina Margarida F. Gabriel)

As Orientadoras

(Maria de São Pedro Santos Silva Lopes)

(Maria José Gamboa)

ANEXO 2 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO EPADRC

Exmo. Sr. Diretor da Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Cister,

Eu, Dina Margarida Ferreira Gabriel, mestranda no Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas, com o número de estudante nº 1140855, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, sob orientação das professoras Maria de São Pedro Lopes e Maria José Gamboa, encontro-me a desenvolver um projeto de intervenção e investigação, inserido nas UCs de Desenho de Projeto (1º semestre) e Projeto (2º Semestre), no âmbito da disciplina e da expressão dramática.

Venho por este meio solicitar a vossa autorização para implementar o projeto de intervenção na Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Cister, com a turma do Curso Vocacional Agrícola 2.

Em nenhum instrumento deverá ser registado qualquer dado de identificação dos professores ou dos alunos. As informações bem como os resultados finais apenas servirão para fins de investigação sendo salvaguardo o anonimato e privacidade dos participantes.

Agradeço desde já a atenção disponibilizada.

Com os melhores cumprimentos,

Alcobaça, ____ de _____ de 2016

A Mestranda

(Dina Margarida F. Gabriel)

As Orientadoras

(Maria de São Pedro Santos Silva Lopes)

(Maria José Gamboa)

ANEXO 3 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Eu, Dina Margarida Ferreira Gabriel, Técnica Especializada a desempenhar funções na Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Cister, encontro-me atualmente a realizar um projeto de intervenção no âmbito do Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, sob orientação das professoras Maria de São Pedro Lopes e Maria José Gamboa.

Para a sua concretização solicito a participação do seu educando no projeto. Garante-se a confidencialidade em todo o processo de pesquisa e intervenção.

Agradeço desde já a atenção disponibilizada.

Com os melhores cumprimentos,

Alcobaça, ____ de _____ de 2015

O Encarregado de Educação

A professora

ANEXO 4 – CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA

Origem

A Escola foi fundada em 1990 ao abrigo do decreto-lei n.º 26/89 de 21 de janeiro e, com promotores como a Câmara Municipal de Alcobaça, a Cooperativa Agrícola de Alcobaça, a Cooperativa Agrícola de Criadores dos Gado da Benedita e a Escola Secundária N.º1 de Alcobaça, ergueu-se como Escola de Natureza Pública, possuindo autonomia quer administrativa, quer financeira e pedagógica, iniciando os professores funções a 13 de setembro de 1990 com a lecionação de cursos de formação agrária.

Em maio do ano de 2000 integra-se na rede de estabelecimentos de ensino oficial do Ministério da Educação como Escola Pública, passando a um regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação e ensino, aprovado pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio.

Segundo o Regulamento Interno de a EPADRC está acreditada, desde 24 de outubro de 2002, nos seguintes domínios de intervenção:

Organização e produção de intervenção ou atividades formativas;

Desenvolvimento/Execução de intervenções ou atividades formativas.

Ainda de acordo com o documento anteriormente referido, a escola assenta em princípios como:

- a) reconhecimento do direito de todos os alunos a uma educação de qualidade, respeitando as diferenças de raça, credo, cultura e convicções;
- b) reconhecimento do direito de todos os profissionais que nela trabalham ao exercício condigno da sua profissão;
- c) prossecução das finalidades do Projeto Educativo da Escola, conciliando liberdade e criatividade com exigência e responsabilidade.

No ano letivo de 2015/2016 estão a ser lecionados os seguintes cursos de nível 4:

Técnico de Produção Agrícola – 10º, 11º e 12º ano.

Técnico de Restauração – 10º, 11º e 12º ano.

Técnico de Apoio à Infância – 12º ano.

E os seguintes cursos vocacionais:

Curso Agrícola – 9º ano

Cursos Restauração – 9º ano

O total de alunos a frequentar a instituição ronda os 300 alunos distribuídos pelos cinco cursos de formação técnica.

ANEXO 5 – CARATERIZAÇÃO DOS ALUNOS

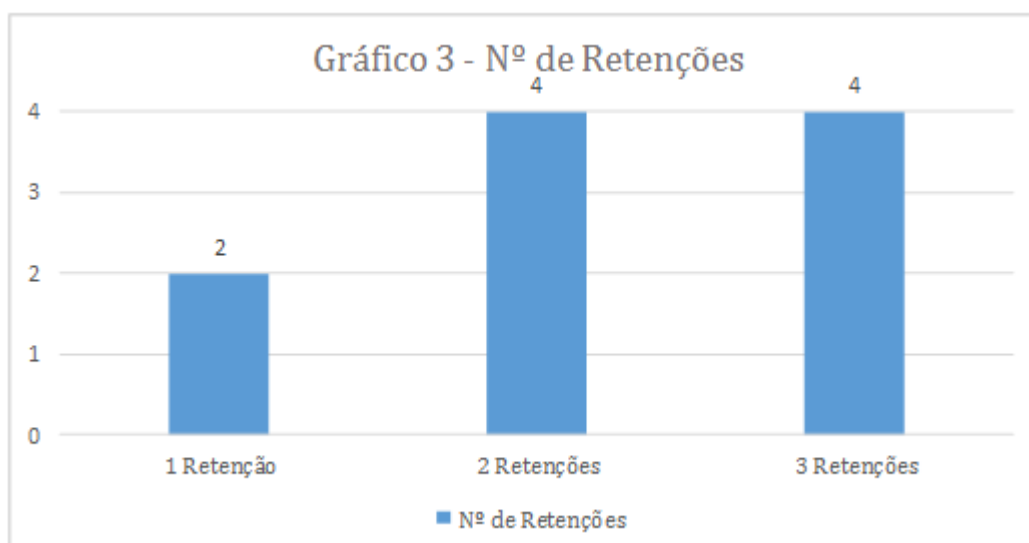
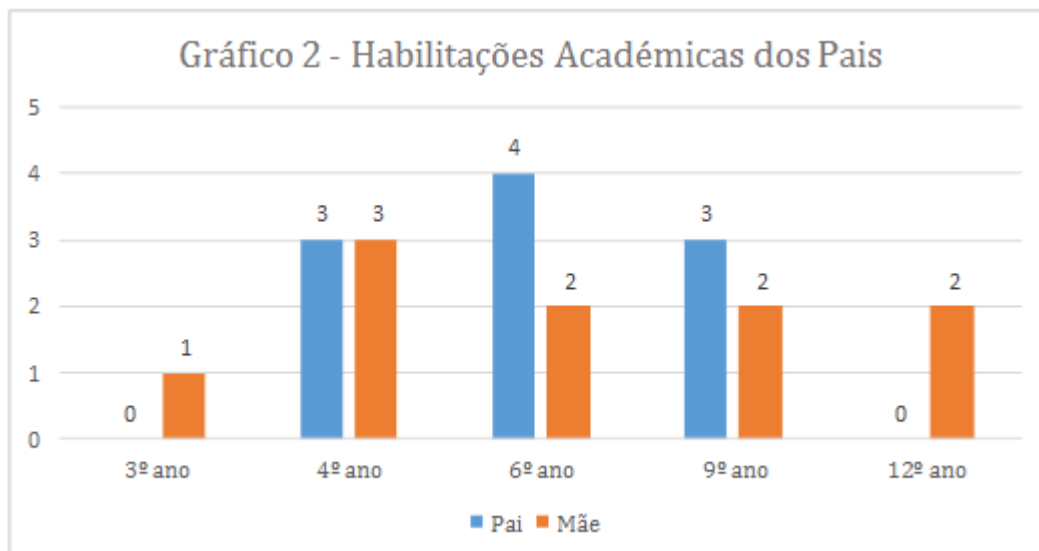
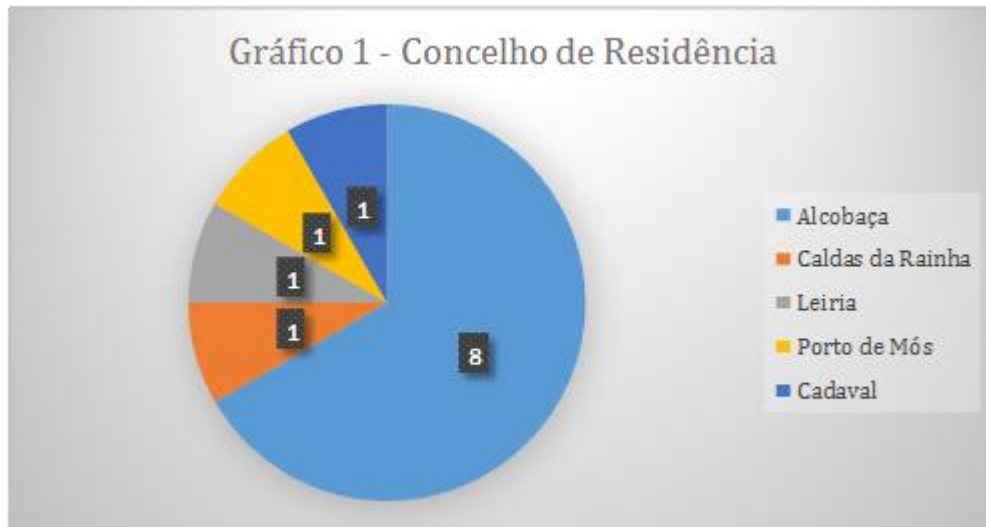
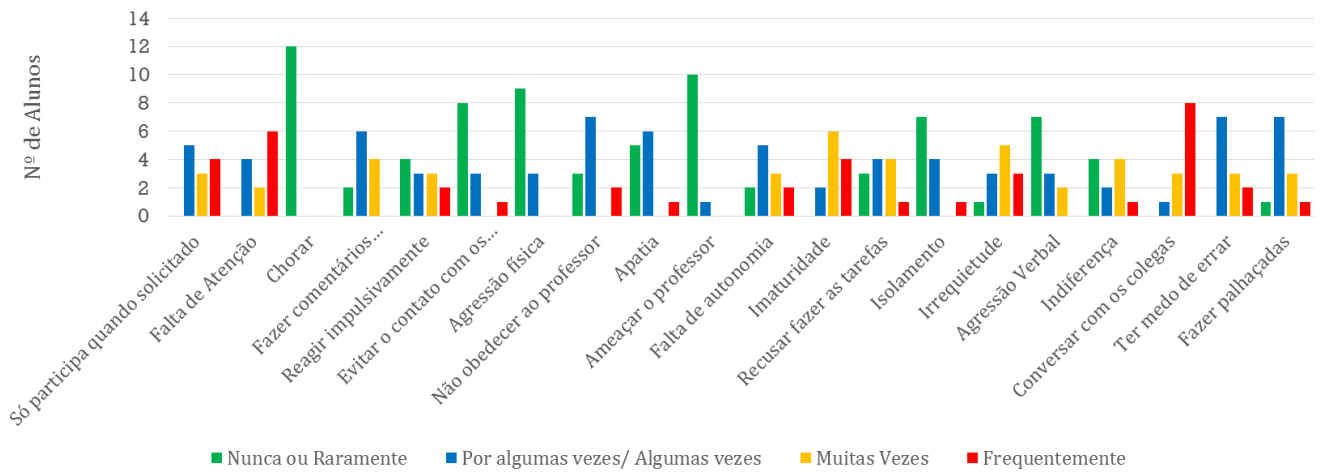


Gráfico 4 - Escala de Comportamentos Problemáticos em Sala de Aula



ANEXO 6 – ESCALA DE COMPORTAMENTOS PROBLEMÁTICOS EM SALA DE AULA

Escala de Comportamentos problemáticos em Sala de aula

Versão para Investigação

(S. Marinho, 2009)

Ano: _____	
Turma: _____	Aluno nº _____

Dos comportamentos listados abaixo, assinale com uma cruz (x) a frequência com que o aluno os exibe na sua sala de aula

	Comportamentos	Nunca ou raramente	Por vezes/ Algumas vezes	Muitas vezes	Frequentemente
1	Só participar quando solicitado				
2	Falta de atenção				
3	Chorar				
4	Fazer comentários despropositados				
5	Reagir impulsivamente				
6	Evitar o contato com os outros				
7	Agressão física				
8	Não obedecer ao professor				
9	Apatia				
10	Ameaçar o professor				
11	Falta de autonomia				

12	Imaturidade				
13	Recusar fazer as tarefas				
14	Isolamento				
15	Irrequietude				
16	Agressão verbal				
17	Indiferença				
18	Conversar com os colegas				
19	Ter medo de errar				
20	Fazer palhaçadas				

Data: __/__/__

ANEXO 7 – PLANIFICAÇÕES DAS SESSÕES

PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO Nº 1

Professor dinamizador: Dina Gabriel Turma: 2º Ano Curso Vocacional Agrícola Duração: 2h00m

EPADRC, 05/01/2016

Temática	Objetivos	Atividades	Materiais	Avaliação
<p>Quem sou eu?</p> <p>Processo de integração individual</p>	<p>Potenciar a criatividade como forma de expressão e de melhorar a relação com os outros;</p> <p>Explorar a expressão corporal e o movimento.</p>	<p>Apresentação ao Grupo</p> <p>Dinamização de jogos de expressão dramática de reconhecimento do grupo e do espaço.</p> <p>Exercício 1: Passar uma bola a um elemento do grupo ao mesmo tempo que se diz o seu nome.</p> <p>Variantes 1: Dizer o nome a chorar, a rir, rápido, lento, a gritar, com mais bolas, entre outras.</p> <p>Variante 2: Passar a bola com características como nojenta, deliciosa, pesada, leve, entre outras.</p> <p>Exercício 2: Caminhar pelo espaço assumindo características de diversos materiais.</p> <p>Variantes: Gelo, Esponja, Gelatina, Fogo, Aço, Gigantes, Anões, entre outras.</p> <p>Exercício 3: Diário em personagem</p> <p>Pergunta: Quem sou eu?</p>	<p>Bola</p> <p>Diário</p>	<p>Registos no Diário de Bordo</p>

		Quem é o meu herói? (Descrever as características do herói)		
--	--	--	--	--

PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO Nº 2

Professor dinamizador: Dina Gabriel Turma: 2º Ano Curso Vocacional Agrícola Duração: 2h00m

EPADRC, 12/01/2016

Temática	Objetivos	Atividades	Materiais	Avaliação
<p>A Aventura</p> <p>Parte 1: Em personagem criar passaporte</p>	<p>Permitir a afirmação da singularidade de cada um, melhorando as trajetórias relacionais;</p> <p>Proporcionar momentos de descoberta de si e do outro reconhecendo as características individuais, respeitando a diferença e facilitando a interação com o outro;</p> <p>Promover a construção da identidade em personagem.</p>	<p>Dinamização de jogos de expressão dramática de relacionamento entre o grupo.</p> <p>Exercício 1: Relembrar os exercícios da sessão passada. Caminhar pelo espaço com uma trajetória reta com o objetivo de chegar a um ponto fixo na sala, sem tocar uns nos outros.</p> <p>Exercício 2: O que fizeste quando...? – Em personagem</p> <p>Introduzir o jogo com a questão “Já vos contei o que me aconteceu quando...” e contar o que aconteceu. Perguntar à pessoa do lado o que aconteceu quando se levantou de manhã/quando aterrou na lua/quando um animal começou a falar com ele, entre outros...</p> <p>Exercício 3 – Foto de grupo – Em personagem</p> <p>Em grupos de 3, sugerir ao grupo que faça uma pose de acordo com uma situação: descansar ao sol/estar na rua no Inverno e não terem casacos/posar como equipa de futebol/posar como participantes numa regata, entre outros.</p> <p>Exercício 4: Autorretrato do herói com recurso a imagens, fotos, recortes ou outros materiais, para construção do</p>	<p>Materiais de Desperdício: revistas, jornais, tecidos, cartolinas, entre outros.</p> <p>Papel Cavalinho</p> <p>Marcadores</p> <p>Cola</p> <p>Diário de personagem</p>	<p>Registos no Diário de Bordo</p>

		passaporte do herói. Reflexão em grupo.		
--	--	--	--	--

PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO Nº 3

Professor dinamizador: Dina Gabriel Turma: 2º Ano Curso Vocacional Agrícola Duração: 2h00m

EPADRC, 19/01/2016

Temática	Objetivos	Atividades	Materiais	Avaliação
<p>A Aventura</p> <p>Parte 2: O início de uma longa viagem</p>	<p>Promover o aumento da autoestima facilitando a expressão de sentimentos e emoções;</p> <p>Desenvolver a capacidade de improviso;</p> <p>Promover a expressividade;</p> <p>Promover a construção da identidade em personagem.</p>	<p>Dinamização de jogos de expressão dramática de relacionamento entre o grupo.</p> <p>Exercício 1: Sentimentos e emoções</p> <p>Em círculo são dadas frases aos participantes, que em conjunto formam uma história do Livro “Carta aos Heróis. Estas frases serão lidas de acordo com sentimentos e emoções: com medo, nervosos, com alívio, como se fosse um anúncio, notícia de nascimento, muito alegre, com vozes diferentes entre outros.</p> <p>Exercício 2: Os heróis, personagens escolhidas pelos participantes, dão início a uma viagem.</p> <p>Onde vão? Porque vão? Como vão?</p> <p>Peripécia que envolve emoções.</p> <p>(Fotos de Cenários, possíveis destinos)</p> <p>Reflexão em grupo</p>	<p>Carta dos Heróis</p> <p>Papel Cavalinho</p> <p>Marcadores</p> <p>Diário</p>	<p>Registos no Diário de Bordo</p>

PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO Nº 4

Professor dinamizador: Dina Gabriel Turma: 2º Ano Curso Vocacional Agrícola Duração: 2h00m

EPADRC, 26/01/2016

Temática	Objetivos	Atividades	Materiais	Avaliação
<p>A Aventura</p> <p>Parte 3: O imprevisto</p>	<p>Estimular a imaginação;</p> <p>Incentivar a responsabilização individual no seio do grupo e do grupo</p> <p>Saber escutar e aceitar as ideias do outro;</p> <p>Possibilitar a comunicação, integração e relação em grupo.</p>	<p>Dinamização de jogos de expressão dramática de relacionamento entre o grupo.</p> <p>Exercício 1 e 2: De olhos fechados ver uma bola de ping-pong, uma bola de ténis, um balão, entre outras, seguindo depois a sequência no sentido inverso.</p> <p>De olhos fechados seguir o movimento de um carro que passa perto, de um barco que passa longe, de um avião, entre seguindo depois a sequência no sentido inverso.</p> <p>Exercício 2: <i>Jogo das cadeiras</i>: em fila, os participantes sobem cada um para uma cadeira. Outra cadeira, vazia, é a primeira da fila. Cada participante passa para a cadeira que esta à sua frente, deixando vazia a última. Com as mãos passam a última cadeira, para o primeiro lugar e avançam mais uma vez outra cadeira, e assim por diante. O grupo deve ser levado a experimentar e em conjunto chegar a esta conclusão.</p> <p>Exercício 3: Improvisação das viagens criadas na sessão</p>	<p>Cadeiras</p> <p>Papel Cavalinho</p> <p>Marcadores</p> <p>Diário</p>	<p>Registos no Diário de Bordo</p>

		<p>anterior. Introdução de uma peripécia que envolve distribuição de questões para análise e discussão de grupo.</p> <p>O que cada personagem pensa de cada herói.</p> <p>Reflexão em grupo</p>		
--	--	---	--	--

PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO Nº 5

Professor dinamizador: Dina Gabriel Turma: 2º Ano Curso Vocacional Agrícola Duração: 2h00m

EPADRC, 02/02/2016

Temática	Objetivos	Atividades	Materiais	Avaliação
<p>A Aventura</p> <p>Parte 4: Quem é o espião</p> <p>Resolução de conflitos</p>	<p>Descolar-se em coordenação com um par;</p> <p>Explorar o movimento global do seu corpo da menor à maior amplitude;</p> <p>Promover a aquisição do respeito pelo espaço do outro;</p> <p>Desenvolver as capacidades de atenção e concentração;</p> <p>Possibilitar a comunicação, integração e relação em grupo.</p>	<p>Dinamização de jogos de expressão dramática de relacionamento entre o grupo.</p> <p>Exercício 1: <i>Ninguém com ninguém</i> – Um líder dá a ordem de: em duplas deverão tocar-se com as diversas partes do corpo, como por exemplo, cabeça com cabeça, cotovelo com perna, ombro com orelha, entre outras, até que seja impossível obedecer às ordens. Nesse momento o líder diz ninguém com ninguém, devendo os participantes reagruparem-se e prosseguir o jogo com um novo líder.</p> <p>Exercício 2: <i>Andar pela sala</i> – os participantes devem escolher um ponto da sala e deslocar-se até ele sem embater nos restantes elementos do grupo.</p> <p>Exercício 3: <i>Urso da floresta</i> – os participantes distribuem-se pela sala como se fossem lenhadores numa floresta. Um outro participante, o urso, chega e ruge. Neste momento todos os outros permanecem imóveis para não serem ‘devorados’ pelo urso que os vai desafiar a rir. O primeiro a rir ou a movimentar-se toma as rédeas da ação. E recomeça</p>	<p>Papel Cavalinho</p> <p>Marcadores</p> <p>Diário</p>	<p>Registos no Diário de Bordo</p>

		<p>o jogo.</p> <p>Exercício 3: Os heróis descobrem que se encontra um espião no seio do grupo. Como o vão descobrir? Depois de o descobrir o que vão fazer?</p> <p>Qual a sua punição?</p> <p>Peripécia que envolve discussão em grupo e resolução de conflitos.</p> <p>Reflexão em grupo.</p>		
--	--	--	--	--

PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO Nº 6

Professor dinamizador: Dina Gabriel Turma: 2º Ano Curso Vocacional Agrícola Duração: 2h00m

EPADRC, 16/02/2016

Temática	Objetivos	Atividades	Materiais	Avaliação
<p>A Aventura</p> <p>Parte 4: O que faço aqui?</p> <p>Partilha de histórias de vida</p>	<p>Promover a aquisição do respeito pelo espaço do outro;</p> <p>Desenvolver as capacidades de atenção e concentração;</p> <p>Explorar as diferentes formas e atitudes corporais;</p> <p>Estimular e desenvolver a expressividade, espontaneidade e criatividade;</p> <p>Conseguir improvisar criativamente um diálogo ou uma pequena história de vida;</p> <p>Possibilitar a partilha de sentimentos e emoções no seio do grupo.</p>	<p>Dinamização de jogos de expressão dramática de relacionamento entre o grupo.</p> <p>Exercício 1: <i>Jogo do espelho</i> – a pares os participantes deverão imitar o movimento do seu par, como se fossem a sua imagem refletida num espelho.</p> <p>Exercício 2: <i>Dar voz aos objetos</i> – Depois dos participantes escolherem um objeto por cada um, vão dar vida a esse objeto e criar uma história de vida para o mesmo. De seguida, criam uma história em conjunto.</p> <p>Exercício 3: Os heróis encontram-se na sua viagem. Contam a história de como foram expulsos por serem espiões através das questões: <i>o quê, porquê, onde, como e quando?</i></p> <p>Reflexão em grupo.</p>	<p>Papel Cavalinho</p> <p>Marcadores</p> <p>Diário</p>	<p>Registos no Diário de Bordo</p>

PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO Nº 7

Professor dinamizador: Dina Gabriel Turma: 2º Ano Curso Vocacional Agrícola Duração: 2h00m

EPADRC, 23/02/2016

Temática	Objetivos	Atividades	Materiais	Avaliação
<p>O quotidiano: sentimentos e emoções</p>	<p>Desenvolver as capacidades de atenção e concentração;</p> <p>Explorar as diferentes formas de ouvir movimentar-se no espaço;</p> <p>Estimular e desenvolver a expressividade, espontaneidade e criatividade;</p> <p>Mimar, a dois ou em pequenos grupos, atitudes, gestos, movimentos, ligados a uma sequência de atos;</p> <p>Conseguir improvisar criativamente um diálogo ou uma pequena história de vida;</p>	<p>Dinamização de jogos de expressão dramática de relacionamento entre o grupo.</p> <p>Exercício 1: <i>Jogo do espelho</i> – a pares os participantes deverão imitar o movimento do seu par, como se fossem a sua imagem refletida num espelho.</p> <p>Exercício 2: <i>Todos ao palco</i> – a pares os participantes escolhem quem está no palco e quem conta a história. Assim, um conta uma história inventada por si e o outro mima-a. No final trocam de papéis.</p> <p>Exercício 3: <i>Mexo-me se tu quiseres</i> – a pares os participantes deslocam-se no espaço seguindo a voz do seu par. Se este se calar o par deve parar de andar.</p> <p>Reflexão em grupo acerca do quotidiano, sobre o que os faz sentir bem e menos bem, como forma de construção de um projeto de criação teatral.</p>	<p>Folhas</p> <p>Marcadores</p>	<p>Registos no Diário de Bordo</p>

	Possibilitar a partilha de sentimentos e emoções no seio do grupo.			
--	--	--	--	--

PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO Nº 8

Professor dinamizador: Dina Gabriel Turma: 2º Ano Curso Vocacional Agrícola Duração: 2h00m

EPADRC, 01/03/2016

Temática	Objetivos	Atividades	Materiais	Avaliação
O quotidiano: sentimentos e emoções	<p>Explorar as diferentes formas de ouvir movimentar-se no espaço;</p> <p>Estimular e desenvolver a expressividade, espontaneidade e criatividade;</p> <p>Conseguir improvisar sequências de ações (situações recriadas ou imaginadas), a partir de adereços;</p> <p>Possibilitar a partilha de sentimentos e emoções no seio do grupo.</p>	<p>Exercício 1: Exploração dos adereços de teatro;</p> <p>Exercício 2: Exploração das sombras;</p> <p>Continuação da reflexão em grupo acerca do quotidiano, iniciada na sessão anterior, com o intuito de construir um guião para o projeto de criação teatral.</p>	<p>Pano de sombras</p> <p>Adereços de teatro (vários)</p> <p>Videoprojector</p>	Registos no Diário de Bordo

PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO Nº 9 E SEGUINTE

Professor dinamizador: Dina Gabriel Turma: 2º Ano Curso Vocacional Agrícola Duração: 2h00m

EPADRC, 08/03/2016

Temática	Objetivos	Atividades	Materiais	Avaliação
O quotidiano: sentimentos, emoções e ações	Conseguir explorar recursos e adereços com criatividade e imaginação; Ser capaz de dominar progressivamente a expressividade do corpo e da voz; Fomentar vivências diferenciadas que permitam o desenrolar da criação teatral; Estimular o relacionamento interpessoal; Fomentar o espírito crítico e a participação democrática, numa perspetiva de resolução	Exercício 1: Exploração dos adereços de teatro; Exercício 2: Exploração das sombras; Construção das cenas, diálogos e experimentação de técnicas a incluir no projeto de criação teatral. Ensaios Apresentação do projeto de criação teatral.	Pano de sombras Adereços de teatro (vários) Videoprojector	Registos no Diário de Bordo

	de conflictos.			
--	----------------	--	--	--

ANEXO 8 – REGISTO FOTOGRÁFICO

Atividades do dia 26 de janeiro de 2016



Fotografia 1 - Jogo das Cadeiras



Fotografia 2 - Improvisações

Atividades do dia 02 de fevereiro de 2016



Fotografia 3 - Jogo Ninguém com Ninguém



Fotografia 4 - Jogo Urso na Floresta

Atividades do dia 23 de fevereiro de 2016



Fotografia 5 - Jogo Todos ao Palco



Fotografia 6 - Jogo Mexo-me se Tu Quiseres

Atividades do dia 01 de março de 2016



Fotografia 7 - Explorações de sombras e adereços

Atividades do dia 15 de março de 2016



Fotografia 8 - Explorações de sombras e adereços



Fotografia 9 - Explorações de sombras e adereços

Apresentação do projeto de criação teatral no dia 21 de abril de 2016



Fotografia 10 - Registo da apresentação do projeto de criação teatral

ANEXO 9 – GUIÃO DO PROJETO DE CRIAÇÃO TEATRAL

Teatro de sombras – A viagem

(Luzes Apagadas. Rufos de Tambores e rugido de Leão)

Voz: L.C. - Texto Introdutório:

Música: Introdução 5 seg. – Metallica Nothing Else Matters

Voz: V. “Não sou nada.”

Música: Introdução 5 seg. – Metallica Nothing Else Matters

Cena 1 – Conflito com o Professor em Sala de Aula.

Personagens:

Alunos 3 - B., M., J. F

Professor 1- A

Professor

- Bom dia a todos! Antes de se sentarem, coloquem os telemóveis dentro da caixa.

Hoje a nossa aula é sobre os monumentos da capital francesa.

(enquanto o professor escreve o sumário, os alunos, colocam as capas dos telemóveis na caixa, guardando os telefones no bolso)

Aluno 1

- Ó Stor não, vamos ver um filme!!

Professor

- Não temos de dar esta matéria porque vai sair no teste.

Aluno 2

- Ó Stor, vá lá, mostre um filme sobre a matéria, ponha o «À meia-noite em Paris».

Professor

- Boa ideia, esse pode ser!

(O Professor coloca o filme e os alunos, poucos minutos depois retiram os telemóveis do bolso e começam a jogar, trocando impressões uns com os outros)

Aluno 3

- Põe a mochila em cima da mesa para não se ver que temos os telefones.

Aluno 1

- Já viste esta foto da Cláudia no *Instagram*?

Aluno 2

- Yah!!!! Ela é muita gira.

Aluno 3

- Acabei agora de instalar o Sims, vou agora experimenta lo.

Aluno 2

- eu também já o tenho , olha boa ideia eu faço te companhia .

Professor

- Ó meninos, não façam barulho!

(O Professor entretanto, ao falar com os alunos apercebe-se que eles têm os telemóveis)

Professor

- Eu não acredito!!!! Eu não vos avisei que queria os telemóveis na caixa?

Aluno 3

- Não, eu não ouvi nada!!!

Aluno 1

- Se fosse eu já estava na rua.

Professor

- Pois, e é isso mesmo que vai acontecer. Vais arrumar as tuas coisas e sair com falta disciplinar.

Aluno 3

- Ó Stor, não faça isso!!!! Eu estava só a ver as horas, vou já arrumar, desculpe!

Professor

- Estou farto de desculpas, esta situação acontece em todas as aulas, vais para a rua para ver se tu e os outros aprendem.

(O aluno sai e fica um clima pesado dentro da sala de aula)

Professor

- Foi lamentável o que aconteceu aqui hoje, vocês sabem que é obrigatório, a todas as aulas, guardarem os telemóveis. Fiz-vos a vontade, deixei-vos ver um filme, depois fazem me isto .

(depois á um que se lembra e pede desculpa oh stor e que teve razão duque fez)

Aluno2

- Stor, peço-lhe desculpa pelo nosso comportamento, tem razão, nós estivemos mal pois fez-nos a vontade e nós portamo-nos mal.

Professor

- Ainda bem que percebes isso, agora vamos acabar de ver o filme, a aula está quase a acabar.

(quando o filme estava a acabar houve um deles que se virou pro stor e disse)

Aluno2

- Stor está na hora podemos sair.

Professor

- Podem pois o filme está a acabar e também já mostrou o que era mais importante, vão lá.

Fim da Cena 1

Música: Introdução 5 seg. – Metallica Nothing Else Matters

Voz: V. “Não poderei ser nada.”

Música: Introdução 5 seg. – Metallica Nothing Else Matters

Cena 2 – Bullying

(Música: Eminem – I’m not Afraid durante toda a ação)

ação: um aluno está a andar de um lado para o outro. Aparecem mãos (perto do retroprojektor) que o esmurram e deitam ao chão.

Música: Introdução 5 seg. – Metallica Nothing Else Matters

Voz: V. “Nunca poderei querer ser nada.”

Música: Introdução 5 seg. – Metallica Nothing Else Matters

Cena 3 - Viagem

Personagens:

Alunos: B., V., A., R.

(Música Intro 10 seg. Young, Wild & Free Lyrics - Wiz Khalifa feat. Snoop Dogg)

(toca um telemóvel)

Aluno 1

Toohh , já conseguiste tirar a chave do carro ah tua mãe?

Aluno 2

Sim já e tu já tás despachado , tou a chegar a tua casa veem á rua.

(desligaram a chamada e ele veio ter com o colega ah rua levando umas malas , mal o colega parou o carro ele entrou)

Aluno 1

Atao ,como e que, vamos embora?

Aluno 2

-yaph , vamos mesmo para onde ?

Aluno 1

-não sei mas acho que devia mos levar o xico

Aluno 2

-Também acho vamos la busca lo mas mesmo assim envia lhe uma mensagem a perguntar se ele quer ir , diz lhe que vamos ver uma concentração de tunnigs .

Aluno 1

-já ta já respondeu ele também vai passa la , já ta na rua .

(Quando chegaram perto da casa dele avistaram afrocharam, ele entra)

Aluno 3

- Atão comee boy, não percas tempo bora eu já sei onde tu queres ir ainda e longe e tu sabes que nenhum de nos tem a carta por isso não vamos tar aqui a perder tempo .

Aluno2

- calme ta tudo tranquilo , não vai haver stress .

Aluno 3

-ok ainda bem , mete mas e som na caixa .

Aluno 1

-vou por cox (Música Young, Wild & Free Lyrics - Wiz Khalifa feat. Snoop Dogg, 5 seg.)

Aluno 2

-ya pode ser , mete

Aluno3

-ok , ainda bem também já precisava ,tou com uma esgana vou retraçar tudo o que la tiver dentro .

Aluno 1

-eehh valente cheio de vontade .

(passado um bocado voltam ah estradapassado algum tempo..... um vira se e diz)

Aluno 3

So naquela aonde e que agente vai dormir , vai ser no carro?

Aluno 2

-se calhar no carro ya, porquê há stress ?

Aluno 3

-por mim tá-se, também se não dormirmos e na boa .

Aluno 2

- tas com vontade , mas lembra te que eu tenho porque tou a conduzir sem carta e ainda por cima o carro da minha cota.

Aluno 3

-tas muito certinho, ainda bem .

Aluno 2

- pois estou. Estou farto de ser constantemente chamado à atenção. É pelos professores, é pelos meus pais... Eu sei que na maioria de vezes até têm razão mas por vezes pago mesmo sem ter a culpa.

Aluno 1

- Blá, blá, blá, falta de respeito, mau comportamento, é sempre a mesma coisa.

Aluno 3

- Ya às vezes só queremos fazer alguma coisa diferente, sem ser sempre dentro da sala.

Aluno 2

- podes crer. Às vezes até sei que têm razão, mas é mais forte do quem eu, até parece que não consigo parar.

Aluno 1

- Fora de brincadeiras, quando somos sérios conseguimos fazer muitas coisas fixes. Até curtimos o que fazemos!

(Música - Young, Wild & Free Lyrics - Wiz Khalifa feat. Snoop Dogg – 10 seg.)

Cena 5 - Momento da Formação do coração com o poema:

Música: Introdução 15 seg. – Metallica Nothing Else Matters

Música: Introdução 15 seg. – Metallica Nothing Else Matters

Voz: V. “Não sou nada.

Nunca serei nada.

Não poderei querer ser nada.

À parte disso tenho em mim todos os sonhos do mundo.”

Autor: Álvaro de Campos

Cena 6

(Levanta-se o pano e projeta-se o vídeo no quadro)

Momento de vídeo demonstrativo de todo o processo

Texto inteiramente escrito pelos alunos e não modificado pela investigadora.

Diário de Bordo

18/12/2015

Esta é a primeira entrada neste diário. Um diário pensado para acompanhar todo o processo vivido durante o projeto de intervenção junto dos jovens da turma VOC A2.

Posso dizer que estou bastante receosa com o que vou encontrar, com a forma como me vão receber e se irão acolher bem o projeto. Contudo confio nos autores que me elucidaram sobre os benefícios do teatro e expressão dramática junto de alunos com comportamentos problemáticos, sejam eles ao nível das relações interpessoais ou como resposta à débil autoestima e autoconceito.

Hoje apresentei o projeto ao Conselho de Turma, pelo que estava muito animada e considerando que iria ser recebida com entusiasmo. Tal sentimento não demorou a desvanecer, pois apenas dois dos professores da turma aparentemente prestaram atenção.

Depois de ter apresentado o tema e os objetivos do projetos, alguns professores começaram a rir e a partilhar que aquela turma não iria aderir a um projeto do género. Alguns professores chegaram a afirmar “Expressão dramática?! Nunca vais conseguir que eles façam algo com isso.”, “Se isso não resultar podemos dar choques elétricos?”; “Duvido que eles o façam mas vá.”. Fiquei desanimada.

Mas tais comentários não me iriam demover do meu objetivo. Comentei que quaisquer resultados seriam uma conquista para os alunos e que, no final, se se notasse alguma mudança, por mínima que fosse, o projeto não teria sido em vão.

Refleti sobre aquele momento e não pude deixar de pensar se os alunos seriam tão problemáticos que eu não conseguiria entrar no grupo. Mas logo afastei esse pensamento acreditando que este é um caminho a percorrer.

Sessão 1 - 05/01/2016

A primeira sessão teve início com a minha apresentação aos alunos. Inicialmente estavam um pouco reticentes em falar, mas logo se envolveram no diálogo por mim estabelecido. Desde cedo manifestaram interesse no projeto e no porquê de o estar a desenvolver, tendo explicado os jogos no início e quais os objetivos pretendidos. Por motivos de saúde o aluno nº11 estava a faltar.

Os jogos de reconhecimento de grupo, exercício 1, tiveram boa aceitação, tendo todo o grupo aderido de forma positiva aos exercícios propostos. Contudo, à medida que iam ganhando confiança começavam a mandar a bola aos colegas com mais força. Como escolhi bolas de borracha pequenas, macias e não demasiado cheias, não havia perigo de se magoarem, no entanto fui direcionando a sua atenção para o que estávamos a fazer e qual o objetivo da ação.

Quando passei ao exercício 2, “Andar como...” - reconhecimento do espaço, notei que os alunos começaram a ficar desconfortáveis com a representação de características imaginárias do seu corpo. Desta forma fui dando sugestões como “andar como um robot”, que tal como pensei foram bem aceites pela maioria do grupo. No entanto, a partir de certa altura houve três elementos do grupo que se recusaram fazer este jogo, tendo exercido influência sobre outros quatro elementos que também pararam.

Passei então à introdução do diário de personagem através da explicação da sua utilização, do seu objetivo e funcionamento. Referi também que no final da sessão os diários ficariam comigo para que na sessão seguinte ninguém se esquecesse dele.

De uma forma geral os diários foram bem aceites. Quando chegaram à parte do herói, 5 alunos demonstraram alguma relutância em escolher um herói, ao passo que outros 6 escolheram facilmente. Um dos alunos escolheu como herói o “Nada”, pois diz que não quer nada. Aceitei essa escolha numa tentativa de perceber se vai desenvolver o personagem a partir daí ou se vai manter a posição de negação até ao fim. A maioria dos alunos apresentou como herói um elemento da família: pai, irmã, avô e cão. Outros apresentaram figuras que conhecem como o Tio Patinhas e o Popeye.

Considero que a sessão correu relativamente bem pois não houve faltas de respeito, nem recusas extremas aos jogos propostos. Contudo, percebi: que à medida que vão se vão

sentindo mais confortáveis vão batendo uns nos outros (começa como brincadeira e implicância mas quando continuado resulta em conflitos mais sérios); depois de passar uma hora do início da sessão comecei a perder o interesse e atenção de metade do grupo e os conflitos aumentaram; que os jogos de expressão dramática de imitação com o corpo são rapidamente recusados por metade do grupo; o B. exerce influência no grupo no sentido em que se não fizer uma atividade outros também se recusam a fazer; o H. está constantemente a provocar alguns colegas com brincadeiras como estalos e pequenos murros; o L. F. partilha comigo histórias que se passaram consigo como “Tive um acidente e fiquei com o osso de fora. A sério professora, olhe aqui. Tá a ver, foi uma sorte recuperar tão depressa.”, “Já estive muitas vezes ao lado da morte. Não sei como me tenho safado. Qualquer dia...”, “O ano passado abri um lenho por cima do olho. Tive sorte, por um milímetro apanhava o olho e ficava cego.”.

Para a próxima sessão necessito de adaptar os exercícios inicialmente planeados de forma a tentar uma melhor aceitação e consequente participação por parte dos alunos.

Sessão 2 - 12/01/2016

A segunda sessão contou já com todos os elementos da turma. Como o aluno nº 11 não tinha estado presente na sessão anterior, quando chegou à sala questionou-me acerca da minha presença.

De forma a contextualizar o aluno acerca do que tínhamos realizado na sessão anterior, iniciámos com os jogos de reconhecimento do grupo já realizados. No entanto, apelando à capacidade de memorização do grupo, solicitei aos alunos que explicassem ao colega o funcionamento do jogo. De seguida os alunos sugeriram a introdução de variantes que não tinham sido exploradas na sessão anterior como “dizer o nome com os olhos fechados e lançar a bola ao colega”, “dizer o nome e deslocarmo-nos até ao colega com os olhos fechados”. Tais variantes foram bem recebidas e facilmente exequíveis.

O jogo *O que fizeste quando...?* criou alguma resistência no grupo. Comecei por partilhar um momento que tinha como desfecho uma queda de mota. Escolhi esta temática como forma de aproximação ao grupo visto a maioria ter uma mota. Quando

terminei a história os alunos disseram “Essa história não é verdadeira pois não?”, “Não acredito professora, isso é mentira”, “A professora também andava de mota, brutal”.

De seguida passei ao aluno do meu lado direito que inventou uma história fictícia e deu a palavra ao colega do lado, e assim sucessivamente.

Notei que não se escusaram a participar no jogo e preferiram contar histórias reais do que fictícias. Por outro lado alguns alunos tentavam passar a sua vez dizendo “Vá professora, passe à frente, ande lá” revelando até alguma dificuldade em fazê-lo:

“Não sei nenhuma história.” – M.

“Inventa” – B.

“Não sei.” – M.

“Inventa. Conta como foi quando fumaste a tua primeira ganza.” – B.

“Não fumei!... Pronto... foi bom.” – M.

O jogo terminou com o testemunho do V. que contou um acontecimento da sua vida. O V. contou como no ano anterior tinha sofrido um acidente de moto 4 e como tinha partido a perna: “Fiquei com a perna toda estraçalhada, via-se o osso e quando vi, gritei e chorei e gritei mais”. Este aluno revelou muito à vontade na partilha de emoções, mostrando também uma boa capacidade expressiva que abrilhantou o seu relato.

Posteriormente solicitei ao grupo que formassem grupos de quatro elementos, ficando a turma dividida em três grupos distintos. Dei a cada grupo um conjunto de imagens de livre escolha. Depois de analisadas as imagens, pedi que mostrassem aos outros grupos o que se podia ver na imagem, como se estivessem a posar.

Quando assisti às poses dos grupos, decidi sugerir que a partir da pose fizessem uma pequena improvisação acerca do representado na imagem. Os alunos acederam à minha sugestão e improvisaram três situações distintas de curta duração: retrataram a estupefação face à neve (imaginária) que caía, com a observação “Ahhh! Está a nevar!”; representaram um diálogo entre membros da assembleia da república; retrataram uma cena entre o Ogre, o Burro e o Gato das Botas do filme *Shrek*, sem diálogo. Duas delas ficaram registadas em formato de vídeo. Num dos grupos um aluno não quis dar corpo

nem à imagem, nem à representação, pelo que solicitei a sua ajuda na organização do espaço.

Este momento fez com que o último exercício não pudesse ser realizado, pois teria ainda que haver tempo para a reflexão e escrita no diário. Contudo, devido a relutância que o grupo manifestou inicialmente face à expressão dramática, considerei que um pico de criatividade e imaginação deveria ser aproveitado.

Quando dei início à reflexão em grupo, verifiquei a mesma situação da sessão anterior: a preocupação em sair para ir almoçar sobrepõe-se à vontade de refletir sobre o que tínhamos concretizado.

Contudo, ao ler os diários dos participantes pude constatar que:

- O B. diz que não gostou de inventar histórias contudo gostou de ouvir as dos outros, de fingir que era um político e de registar as improvisações;

- O H. refere que o que gostou mais foi o jogo de improvisação porque não fez nada. Porém ajudou na organização da pose do grupo representativa da imagem. Escreve que não gostou de fazer o jogo de apresentação com os olhos fechados pois não conseguia ver.

- O A. afirma que não houve nada de que não gostasse. Diz também que preferiu tirar fotografias em expressão teatral.

- O M. escreve que gostou muito de representar o António Costa. Nenhum dos seus colegas identificou os políticos na fotografia, ao que o Marcelo disse (ao mesmo tempo que se endireitava): *“Não veem que é o António Costa?”*.

- O L. C. referiu que o que mais gostou de fazer foi tirar fotos e o que menos gostou foi fazer nada. Para quem desde cedo mencionou que não queria fazer nada, tem participado e demonstrado empenho e preocupação no que faz.

- O D. mostra muita resistência no que toca ao registo. No entanto tem um registo organizado e sucinto.

Apesar do grupo ter aderido bastante bem às atividades propostas, revelaram-se muito mais à vontade na sessão, levando a que comportamentos como irrequietude, não

escutar, elevar da voz e ofensas verbais aos colegas fossem constantes durante toda a sessão. Foi por isso uma sessão mais cansativa, com atitudes provocatórias, mas por outro lado mais rica no que diz respeito à exploração da expressividade.

Sessão 3 - 19/01/2016

Ao chegar o momento de iniciar a terceira sessão confesso que tinha criado grandes expectativas. A sessão anterior tinha corrido relativamente bem, pelo que considerei ter já estabelecido uma relação com os alunos, julgando que a partir desse momento as minhas intervenções seriam consideravelmente bem aceites.

Porém, logo no início os participantes entraram na sala e adotaram uma postura de indiferença. Outros demonstraram alguma agressividade com perguntas como “Mas o que é que andamos aqui a fazer?”, “Afinal para que é isto?”, “Não preciso de psicólogo! E se precisar vou a um?”. O L. F. que anteriormente tinha partilhado algumas histórias da sua vida, estava agora agressivo e gritava “Eu quero saber para que raio é isto!”. Deixei que todos entrassem e perguntei o que se passava. Voltaram a colocar as mesmas questões e afirmaram “Porque nos disseram que a professora vem para aqui para nos estudar”. Tentei que me ouvissem e respondi calmamente às suas perguntas. Além disso voltei a explicar a natureza do projeto.

Com os ânimos mais calmos dei início aos jogos exploratórios que prontamente foram recusados pela maioria do grupo. Depois de argumentar que seria um bom exercício para soltar os movimentos e para libertar energia, não obtive uma resposta positiva pelo que passei ao exercício seguinte.

Desta vez distribuí frases a cada participante que em conjunto compunham uma carta da coleção *Cartas aos Heróis* de José Jorge Letria ao seu herói Gulliver, perguntando se conheciam as aventuras do herói. Para não quebrar o efeito surpresa coloquei o número de ordem na parte traseira da frase e pedi que cada um a lesse. De seguida pedi que interpretassem a frase de acordo com a emoção que estava escrita na parte de trás da frase. Este exercício foi repetido duas vezes sem que a maioria representasse a emoção. Dois colegas fizeram o reparo de que ninguém estava a cumprir o objetivo.

Devo realçar que os participantes não mostraram entusiasmo em realizar este exercício. Mas houve três que perguntaram como poderiam interpretar a emoção e tentaram fazê-lo, mostrando um olhar satisfeito no final da sua frase. Mesmo que a maioria do grupo tenha mostrado indiferença no desenrolar do exercício, notei que não tiravam os olhos do papel e repetiam a frase para si, quase como uma tentativa de não se enganarem.

No exercício seguinte propus ao grupo construir uma representação pictórica do seu herói que fosse a capa do registo das suas aventuras em personagem, utilizando diversos materiais. Houve um elemento do grupo que se recusou a fazer o exercício, não porque não gostasse, apenas disse que não tinha vontade. Destacaram-se alguns elementos pela positiva, pois dedicaram-se e empenharam-se em representar bem o seu herói, mostrando ainda orgulho na partilha com os colegas, tais foram os seus resultados.

O L. C. que tem como herói o *Nada*, representou-o com uma camisa e uma gravata feitas em tecido argumentando que podia não ter imagem mas estava vestido.

O D. representou o seu herói com feltro dedicando muito tempo e perfeição à sua criação.

O L. F., que no início da sessão foi um dos elementos que estava mais alterado, também se empenhou e mostrou perfeição naquilo que pretendia representar.

O H. que se tenta esquivar de todos os exercícios também representou muito bem o seu herói, sendo um dos elementos que mais mostrou o seu produto final.

Posteriormente solicitei que se agrupassem e dessem início à viagem em grupo. A partir das questões “Para onde?”, “Com quem?”, “Como?” e “Porquê?” os grupos delinearam então a viagem que pretendem fazer.

A participação dos alunos nos exercícios propostos foi arrancada quase a ferros. A resistência que manifestaram foi tanta que o ambiente deixou de ser descontraído, para que sentisse o peso dos ombros quase a deitar-me abaixo. Tive vários momentos em que me apetecia parar e terminar a sessão, contudo não quis mostrar fraqueza, nem mostrar que iria desistir do meu objetivo, o que significaria desistir também dos alunos.

Saí da sala completamente esgotada e devastada pois não estava à espera de tais comportamentos característicos de agressividade e indiferença, numa completa resistência à sessão.

Sessão 4 - 26/01/2016

Antes de iniciar a sessão fui abordada por uma professora da turma que quis partilhar algumas opiniões. Confidenciou-me que já se notavam diferenças no grupo, não só ao nível da linguagem mais cuidada, como também nos seus comportamentos um pouco mais regrados em sala de aula. Referiu ainda que os alunos estavam mais educados e tal devia-se ao projeto.

Depois de uma semana para recuperar as forças e organizar as ideias para recomeçar junto dos alunos, cheguei à sala e tinha à minha espera dois alunos. Os restantes demoraram a chegar, contudo recebi-os com um sorriso e dei-lhes as boas vindas.

Dei início à sessão com um diálogo acerca das regras que teriam que ser cumpridas para que conseguíssemos tirar o maior proveito dos exercícios. Além disso deixei ao critério de cada um a decisão de se manter no projeto ou pelo contrário abandonar a sala. Partilhei com os alunos que tais momentos deveriam ser prazerosos, pelo que quem não quisesse estar não o deveria fazer obrigado. Como todos quiseram ficar fiquei bastante animada e pensei “É desta!”.

Iniciei os exercícios e observei logo de início que um grupo de quatro alunos apenas se rodeava das cadeiras para se sentar. Ao invés de participarem teimavam em mexer nos telemóveis e a dizerem “E não... Ó stora deixe lá isso.”. Outros num tom jocoso ainda fecharam os olhos e imaginaram/representaram as imagens mentais que acompanhavam as orientações “Imaginem um carro a passar muito depressa; uma mota a derrapar; uma bicicleta que vos atropela”; entre outros.

Passei ao próximo exercício “Jogo das cadeiras” em que todos os participantes, posicionados em cima de cadeiras, deveriam dar a volta à sala sem pisar o chão, utilizando apenas as cadeiras. Como havia uma cadeira a mais, o objetivo era os participantes dialogarem de forma a encontrar a solução que passava pela cooperação do grupo. Depois de muita discussão, de quatro alunos abandonarem o exercício e outro se

recusar a fazê-lo porque não ouviam a sua sugestão, lá chegaram a um consenso e tomaram uma decisão positiva. Depois disto alertei os alunos para o facto de um dos colegas já ter partilhado a mesma ideia, a qual não fora ouvida pois o barulho era muito. Então, os alunos escutaram o que eu disse e pediram ao elemento do grupo que já tinha dado a mesma ideia para se juntar e realizar o exercício.

Posteriormente passámos à improvisação da viagem que tinha sido pensada na sessão anterior. Neste momento o Daniel, que já se tinha recusado a integrar os outros exercícios, recusou-se também a participar no seu grupo manifestando vontade de não participar mais nas sessões.

As improvisações foram o momento alto da sessão. Os alunos não mostram vontade de as representar, contudo quando assumem os papéis divertem-se a fazê-lo, o que me deixa bastante satisfeita.

No final agradeci a presença de todos e partilhei com o grupo a alegria que senti ao assistir às ações por eles representadas, bem como a forma fantástica como o fizeram. Neste momento, os alunos que já estavam novamente agarrados aos telemóveis olharam para mim surpresos e sorriram durante dois segundos, o que para mim valeu por todos os momentos em que quase desesperei.

Terminei e fui até à sala dos professores onde fui questionada por um professor da turma acerca da sessão. Disse-lhe que tinha corrido bem ao que me respondeu: “As minhas aulas correriam bem se eu também andasse a brincar com eles!”. Sorri-lhe.

É estranho começar a sessão e terminar com comentários tão opostos.

Sessão 5 - 02/02/2016

Hoje brinquei com os alunos no sentido em que quase parecem ter nascido com cadeiras coladas ao rabo e mãos que se transformam em telemóveis.

Apesar das investidas para motivar e incentivar a participação dos alunos, cinco dos participantes recusam agora a sua participação nos exercícios propostos. Contudo, os

restantes participaram com entusiasmo durante toda a sessão, tendo ficado no final a conversar comigo.

Ao olhar para o decorrer da sessão sinto que o facto de alguns elementos do grupo ficarem quietos a observar e a comentar o que os colegas estão a fazer está a inibir alguns comportamentos que poderiam ser mais expansivos.

Nesta sessão propus a concretização de exercícios de grupo como o andar pela sala em grupo agarrados por diversas partes do corpo, como por exemplo cabeça com cabeça, pé com mão, entre outras, ao que os participantes pediram para ser três a três. No meio da confusão todos participaram e, por um pequeno momento, não houve resistência, não houve expressões de seca e aborrecimento. “Talvez agora consiga levá-los comigo” – pensei eu. Mas não. Logo que terminaram sentaram-se e colocaram os seus semblantes carregados como se um peso tremendo lhes puxasse a cara para o chão.

Depois, dividindo o grupo ao meio, pedi para que se deslocassem no espaço fixando um ponto na sala e deslocando-se até ele sem nunca parar. Nesta altura tive que repetir várias vezes o objetivo do exercício e solicitar a participação ordeira para que não batessem uns nos outros. Um dos alunos que se recusara a participar comentou com outro: “Coitada da professora!”, fingi que não ouvi. Não me sentia coitada, apenas esgotada...

Os alunos que participaram no exercício seguinte estavam um pouco relutantes mas como este era um desafio à sua capacidade de se manterem inexpressivos e imóveis abraçaram tal tarefa com entusiasmo. Este exercício passava por haver um elemento do grupo que percorria todos os outros (que teriam que permanecer imóveis) na tentativa de provocar alguma reação. Assim que tal era conseguido a pessoa que se mexera passava a ter o papel de provocar reação. Como a representação dramática do jogo é um Urso que tenta atacar Lenhadores numa floresta, quando participei no jogo interpretei o Urso com um rugido. Os elementos que se encontravam sem realizar o jogo fizeram comentários como: “Que criancice.” e “Temos crianças agora”. Porém, depois da minha interpretação, dois dos outros participantes passaram também a fazer outros sons para tentar provocar algum tipo de reação num dos elementos do grupo que conseguia sempre permanecer imóvel.

Os alunos conseguiram por fim alhear-se à presença dos outros e dedicar-se quase por inteiro à tarefa, pelo que no final os outros já observavam quem conseguia aguentar mais tempo sem se rir ou mexer.

Por fim chegámos à parte em que iriam dar seguimento à sua viagem em grupo. Apenas dois grupos se dedicaram ao exercício, tendo inclusive pedido ajuda aos colegas na concretização da improvisação. Notou-se claramente que quem se tinha dedicado se estava a divertir. Se nas sessões anteriores alguns alunos queriam despachar as improvisações mas produziam pequenos momentos pensados e organizados, hoje a sua improvisação não passou de um atabalhoado de ações sem qualquernexo.

Findada a apresentação das improvisações alguns alunos abandonaram a sala imediatamente, sob o pretexto de que tinha dito que só poderiam sair depois de todas as tarefas completas. Os restantes alunos permaneceram na sala comigo expressando o desagrado pelos colegas que se recusam a participar nos exercícios e que nem se esforçam por fazer parte do grupo.

O D. que pedira para não participar mais nas sessões esteve presente mas apenas para não voltar às aulas normais. A sua postura foi de despachar os exercícios como que para me calar.

Esta sessão deixou-me um sabor agridoce, pois se por um lado houve alunos que se escusaram à maioria dos exercícios, outros dedicaram-se e evoluíram nas improvisações manifestando muito empenho na sua concretização. Por outro lado sinto-me um pouco à deriva sem saber como prosseguir nesta viagem.

Sessão 6 - 16/02/2016

Passaram duas semanas desde a última sessão. Desde então tenho sofrido uma angústia miudinha, pois não conseguia decidir o que fazer com os alunos que se recusavam a participar durante as sessões.

Depois de reunir com a professora São Pedro, decidi solicitar aos alunos que mais comprometiam o bom funcionamento das sessões para se retirarem da sala. Mas tal

decisão não foi tomada de ânimo leve. Não tenho por hábito desistir de nada nem ninguém.

Assim, depois de pedir aos alunos para se deslocarem a outra sala onde seriam acompanhados pelo professor da turma, dei instruções aos que permaneceram para procederem à organização do espaço da sala.

Desloquei-me junto dos alunos que supostamente iriam sair do projeto e expus a situação. Desde logo mostraram a sua indignação por terem saído da sala. Contudo, depois de um diálogo aceso acerca do seu comportamento durante as últimas sessões, consegui que percebessem que este projeto seria deles e o produto algo que iria nascer das suas mãos, por isso motivo de orgulho. No final do diálogo manifestaram vontade de voltar para o projeto, o que permiti que acontecesse. O D., que outrora tinha mostrado vontade de sair do projeto voltou a sair, desta vez definitivamente.

Com um grupo de onze elementos dei seguimento à sessão, com adesão de todo o grupo.

Comecei com o jogo do espelho, dois a dois. Apesar das brincadeiras e empurrões todos os alunos participaram no exercício mudando de papéis quando assim o pretenderam.

De seguida coloquei à disposição objetos para escolherem. Os alunos em primeiro lugar deram uma história e nome a cada objeto, passando depois para a construção de uma história criativa com o envolvimento sucessivo de todos os objetos.

Posteriormente os alunos solicitaram que se dividissem em dois grupos de trabalho em vez de três, ao que eu acedi na condição de todos participarem ordeiramente. Dados os últimos acontecimentos, os alunos tiveram que justificar a presença do envolvimento das personagens numa única viagem sob a apresentação de uma improvisação. Além disso sugeri que nesse momento criassem uma música com letra que servisse de banda sonora de cada grupo/viagem.

Curiosamente o grupo que mais se empenhou na improvisação foi o grupo de alunos que supostamente abandonaria o projeto. Criaram uma improvisação com início meio e fim, dando tempo ao que se estava a desenrolar. Cumpriram todos os passos necessários, *o quê, porquê, onde, como e quando?* Não. Mas esforçaram-se por avançar.

O outro grupo dispersou um pouco com a ausência de um dos elementos, o R., que mantém a coesão do grupo. Tentaram construir a banda sonora com uma letra inventada e uma música adaptada, mas não concluíram. Quanto à improvisação apresentaram uma ação pouco cuidada e arrastada. Contudo mostraram que participam no que é pedido, o que é positivo no meu entender.

Um dos aspetos que continuo sem conseguir que os alunos acedam é o registo no diário, nem em personagem, nem apenas como registo da sessão. Tal é a aversão que têm à escrita que, mal acabam as apresentações, se recusam a escrever e saem da sala: “Ó stora para a semana escrevo”, “Deixe lá isso, não é preciso”, “Não quero nem gosto de escrever”, “É Pá...”.

Apesar dos altos e baixos, houve alguns progressos. Houve alunos a dizer no meio de uma conversa entre o grupo “Vamos mas é fazer esta tarefa.”, “Ouçam lá o que estamos a dizer.”, “Concentrem-se aqui.”, tudo da parte de alunos que não participavam.

Não quero criar expectativas, mas a verdade é que o otimismo paira sobre mim e quero acreditar que hoje alcançámos algo positivo para o futuro deste projeto. Será?

Sessão 7 - 23/02/16

Hoje decidi arriscar e propor alguns exercícios que inicialmente os alunos rejeitaram. Pensei que como tinha chegado a um acordo os alunos iriam aderir sem resistência. Pois já devia ter aprendido que o que consigo alcançar numa semana não perdura até à próxima sessão. Depois de algum tempo de divertimento lá consegui que se dividissem em grupos de 2 e que ouvissem a explicação do exercício.

Desta vez levei-lhes o jogo do Espelho para que conseguissem concentrar a sua atenção no outro e nos seus movimentos. Este exercício foi inicialmente realizado como uma brincadeira, contudo como eu participei no mesmo fui rodando pelos alunos de forma a sensibilizar os mesmos para os movimentos e o tempo que o nosso corpo os demora a executar. O momento mais significativo foi protagonizado pelo Marcelo que se entregou completamente ao exercício, tanto na execução dos movimentos como na reprodução dos mesmos, tendo começado às gargalhadas. Ao aperceber-se de tal tapou a boca e disse “Pronto já chega!”.

Posteriormente propus-lhes o jogo Todos ao Palco que consistiu em dividir o grupo 2 a 2. Destes dois elementos um seria o realizador e o outro o ator em palco. Assim, grupo a grupo foram-se posicionando uns em cima das cadeiras (palco), enquanto os outros improvisaram uma história a ser representada. O objetivo foi dar vida às palavras/histórias criadas pelos realizadores. Surgiram histórias muito criativas envoltas no seu quotidiano como corridas de mota, sair à noite e situações com as namoradas, entre outras.

O exercício seguinte teve como objetivo a orientação no espaço seguindo um som previamente combinado entre o grupo. Desta forma dividiram-se em grupos de 3, um vendava os olhos do colega, outro seguia o som produzido pelo terceiro elemento. Também este exercício foi bem realizado pelos alunos. Começaram aos atropelos mas na terceira repetição tentavam já seguir o som sem ir de encontro aos colegas.

No final da sessão falei com os alunos no sentido de perceber se gostavam de realizar alguma apresentação acerca do projeto que temos vindo a desenvolver. Como não chegavam a consenso algum perguntei-lhes o que gostavam de mudar no seu dia-a-dia. Neste momento começaram a queixar-se das aulas, dos professores, de como eram tratados e que estavam completamente fartos da escola. Enquanto alguns alunos queriam falar, outros diziam que falar ou estar calados era a mesma coisa e que não adiantava de nada darem as suas opiniões. Disse-lhes que tinham nas mãos um poderoso instrumento para dar voz ao que sentem no dia-a-dia e que pensassem nisso, pois não tinham que se resignar face aos comentários ouvidos no seu quotidiano.

Esta sessão foi uma das melhores desde o início do projeto, não obstante foi completamente esgotante no sentido em que exigiu que estivesse constantemente a fazer com que me ouvissem, tal era o nível de ruído na sala. Também o fato de começarem a falar sobre aquilo que sentem gerou alguma confusão no seio do grupo, que foi ultrapassada através da questão “O que querem dizer?”. Quando saí da sala confesso que estava tão esgotada que até o subir dos degraus era para mim custoso.

Na parte da tarde uma colega transmitiu-me que os alunos lhe disseram que não queriam fazer nada, não queriam fazer apresentação nenhuma ao que eu respondi com uma conversa imediata com todo o grupo. Propus uma apresentação realizada por eles e para eles que desse conta de todo o processo vivido durante este projeto, que mostrasse

aquilo do que o grupo é capaz de fazer. Contudo, pedi que participasse apenas quem o quisesse mesmo fazer, pois tal seria algo a que estivessem dispostos a dedicar-se seriamente.

Sessão 8 - 01/03/16

Esta sessão foi esperada com grande expectativa pois estava ansiosa para descobrir qual a decisão dos alunos acerca de uma eventual apresentação do projeto. Além disso, chegara o dia em que ia introduzir o teatro de sombras e vários adereços de representação. Apresentaram-se na sala todos os alunos exceto o D.

Assim cheguei à sala e coloquei o pano a dividir a sala, liguei o videoprojector e coloquei os adereços em cima da mesa. Passada meia hora os alunos começaram a explorar os tecidos, os óculos e os chapéus, fazendo algumas explorações com as sombras. Numa primeira fase manifestaram explorações com algum cariz sexual, contudo, posteriormente fizeram algumas experiências com as mãos e com objetos diversificados, tendo culminado numa construção cénica muito interessante. (Fotografias)

Nesta sessão demos ainda continuidade ao diálogo iniciado na sessão anterior e, como tinham havido algumas alterações com alguns professores, aproveitei esse acontecimento para os interrogar acerca das suas emoções face à sua postura perante os professores e vice-versa. Foi um diálogo extremamente intenso que culminou na construção de um pequeno guião acerca daquilo que se poderia transmitir numa apresentação aos professores. Como foi algo muito elementar, um dos alunos ofereceu-se como responsável pela continuação da construção do texto, afirmando que iria pedir ajuda à professora da disciplina de português.

Os alunos neste momento sentem-se cansados por estarem constantemente dentro da sala de aula, queixando-se de que como frequentam um curso prático gostavam de fazer algo diferente, sem estarem sempre a ser rotulados de mal-educados, malcomportados, pelo que gostavam de ser um pouco mais compreendidos. À medida que estes testemunhos iam sendo transmitidos alguns alunos estavam na palhaçada e a brincar com toda esta situação.

Ao serem questionados acerca de todas estas emoções e se gostavam de o transmitir aos professores, sugeri (caso fosse do seu interesse) que o podiam fazer através do teatro de sombras. Tal foi bem aceite pela maioria dos alunos, afirmando que não se sentiam tão expostos por detrás do pano.

Durante este processo muitas opiniões foram ouvidas e muitas vontades transmitidas. Desta forma, o L. F. e o L. disseram que não queriam participar mas que podiam ajudar; o J. S. e o L. C. disseram que ficavam responsáveis pelo espaço cénico e organização da plateia.

Sessão 9 - 08/03/16

Com o texto construído passámos à montagem da apresentação, à distribuição dos personagens e das tarefas que cabiam a cada um dos participantes.

Desde cedo ofereceram-se para personagens o M., B., V., R., A., H. e J. F.. Distribuídos os personagens pegaram nos papéis para verificar se iriam manter todo o texto presente no guião. Desde logo verificaram que os diálogos eram muito extensos e que dificilmente se iriam recordar. Alguns alunos dispersaram e ficaram dois a adaptar o texto. Enquanto isso os alunos R. e A. exploraram algumas formas de representar a temática do Bullying, pois consideram ser um problema que afeta muitos alunos na escola.

Depois de algumas alterações e tentativas de representação, o L. disse que não concordava com o que estava a ser apresentado pois queriam passar a ideia que os professores eram os maus e os alunos os bons. Disse inclusive que “Agora só falta dizerem que os professores são os culpados da merda que a gente faz.” Os colegas ainda disseram que ele não tinha nada que refilar que não estava a fazer nada, entrando em conflito por causa desta discussão.

A comunicação entre o grupo alterou-se de tal maneira que foram proferidas ofensas e desferidos palavrões para todos os sentidos. O L. acabou por sair da sala dizendo “Eu quero é que vão todos ... Deixem-me em paz!”. Quando consegui que parassem pedi que pensassem numa forma de dizerem o que pensam e o que sentem verdadeiramente.

Alguns alunos alteraram então o texto introduzindo o terceiro momento da apresentação que retratava a viagem com o objetivo de fugir à monotonia.

Durante esta sessão percebi que o que quer que saia deste projeto vai sair a muito custo, pois os alunos estão muito desconcentrados, dispersos nas suas conversas, sendo necessário um esforço tremendo para os concentrar no mesmo ponto da situação.

O barulho e a confusão são tais que a minha cabeça parece que vai rebentar e a vontade de fugir...

Sessão 10 - 15/03/16

Hoje inspirei fundo como que para recolher o máximo de força possível para encarar o grupo.

A sessão decorreu com muito esforço e dedicação de alguns dos alunos, contudo como neste momento estamos a ensaiar e a alterar a apresentação, os alunos dispersam com maior facilidade, causado o que por vezes parece o caos.

O H. chateou-se e disse que neste formato não está a gostar do que se está a fazer. Preferia que os colegas se juntassem para apresentar uma performance artística do género de dança criativa e teatro de sombras, numa combinação de gestos e sombras que aparecessem ao público quase como uma história. Pedi-lhe que me mostrasse o que pretendia e ele mostrou-me um vídeo do American Got Talent.

Fiquei perplexa quando vi que ficaram todos colados à tela a admirar a apresentação artística e que, além disso, tinham interesse por aquele tipo de performances. Claro que quando pedi para experimentarem a fazer algo daquele género negaram-se e recusaram-se a fazer. Porém antes do final da aula experimentaram a fazer algumas formas, mas na sua opinião com resultados pouco satisfatórios. No final conversei com o Henrique e disse-lhe para não desanimar, pelo contrário que procurasse formas mais simples de executar para fazerem uma nova tentativa após as férias.

O L. voltou a dizer que não participava pois não achava a apresentação interessante, contudo passou a sessão a fazer comentários e reparos ao que os colegas estavam a

fazer, dando sugestões para melhorar a apresentação. Ofereceu-se ainda para ficar responsável pela sonoplastia.

Saíram da sala e pensei: “Medo....”

Sessão 11 - 05/04/16

“Com baterias recarregadas vamos lá outra vez.” Depois de duas semanas de interrupção, voltámos a encontrar-nos para retomar os ensaios.

A organização e preparação do espaço, equipamentos e materiais estão já a cargo dos alunos, pelo que são os próprios a orientarem o processo autonomamente.

Hoje alguns alunos começaram por manifestar vontade de não continuar no projeto ao que eu respondi “Estou cansada de ouvir sempre a mesma coisa. Quem quiser sair está à vontade. Vamos começar a trabalhar.” O certo é que começaram a preparar o espaço e começaram a ensaiar.

O que sinto é que no final de uma sessão os alunos se envolvem mais nos ensaios, contudo, no início de outra volta tudo à estaca zero. É tão frustrante tentar avançar que me sinto quase como um caranguejo.

Os alunos durante as férias não se dedicaram ao projeto, não recolheram as músicas, nem procuram formas simples para construir com as sombras. Sem perdermos mais tempo dividi tarefas e lá foram organizando o trabalho.

À medida que ensaiaram foram também falando acerca do que sentem durante as aulas, de como se comportam e quais as suas reações às atitudes dos professores. Transmitiram que muitas vezes não fazem por mal, mas que se sentem tão diferenciados e rotulados que provocam os professores mesmo sabendo que não têm razão. Esta ideia foi aproveitada para o terceiro momento da apresentação – Viagem – pois representa o quotidiano da díade professor-aluno.

No final tinham então chegado ao ponto em que conseguiram introduzir as músicas e escolher a forma de coração para representar atrás do pano. No entanto, a forma

atabalhoada e a rapidez com que o fizeram deixou-me a pensar se conseguiriam dedicar-se ao ponto de preparar uma criação teatral que fosse espelho da sua envolvimento.

Sessão 12 - 11/04/16

A sessão de hoje foi muito divertida e ao mesmo tempo extenuante. Mais uma vez parece que partimos do zero, pois primeiro que se disponham a começar a ensaiar passam bem uns 40 minutos.

No início marcámos a apresentação para o dia 28 de abril às 16h30m, por ser o dia em que estavam praticamente todos os professores presentes na escola. Assim, com uma data definida tiveram que se concentrar e entregar-se ao ensaio.

A confusão e o barulho foram mais uma vez ingredientes principais da sessão de hoje, tendo alguns alunos se chateado por quererem avançar e não conseguirem, chegando mesmo a ofenderem-se por meio de palavrões. Quando por fim acalmaram ensaiaram.

Toda uma loucura teatral assomou o espaço e os gritos eram ouvidos na rua, tal era o entusiasmo com que pediam alterações e se faziam ouvir para levar a sua avante. Os alunos ainda querem manter a imagem de durões que não se preocupam com nada, contudo vão dando evidências de que estão mais responsáveis e que estão inquietos com a aproximação da sua estreia no âmbito da expressão dramática. Expressões como “Vá, vamos lá ensaiar!”, “Mas vocês não se preocupam com a nossa figura?”, “Não querem mostrar que somos capazes!”, mostram que este projeto é algo que faz parte de si próprios e não uma brincadeira.

O facto de terem mantido os personagens e não se esquivarem às suas responsabilidades também me mostra que apesar de estarem a ser momentos difíceis, são também momentos de partilha, de discussão democrática e solucionamento de problemas que vão surgindo durante os ensaios. Não são discussões pacíficas mas terminam com uma solução.

Terminámos e olhámos uns para os outros. A maioria saiu e ficaram o R., o A., o J. F. e o H. que me questionaram se seriam capazes de levar a cabo o projeto de criação teatral. Respondi-lhes “Claro que sim!”.

A sessão de hoje estava destinada ao desastre. Os alunos estavam completamente irrequietos, diziam asneiras, ofendiam-se uns aos outros, um cenário caótico.

Depois de muita insistência para começarem a ensaiar o M. comunicou que não iria estar presente no dia da apresentação, pois ia ter um acontecimento familiar a que não podia faltar. Contudo, disse que não havia problema “Não se preocupe professora, eu é que fico a ganhar, não faço nada.”. À medida que ia passando o tempo dizia “Mas ó professora não dá para mudar o dia da apresentação?”, ao que eu respondi que era difícil. O aluno continuou a dizer que era ele quem ganhava, mas voltava a perguntar se dava para alterar a data. Percebi que o aluno apesar de não o dizer diretamente gostava mesmo de participar, pelo que à terceira vez conversei com os alunos e a única data possível seria a quinta-feira seguinte, dia 21 de abril.

Quando caíram em si e perceberam que já não tinham outro dia para ensaiar foram os próprios a organizar-se dizendo como tinham que fazer no dia da apresentação. Fiquei tão satisfeita em vê-los rodar, girar e orientar-se sozinhos e pedir-me ajuda para que tudo corresse bem, que pareciam mesmo outros alunos. Continuaram a fazer alterações em grupo, a introduzir elementos que consideraram ficar bem durante a apresentação de forma ordenada e responsável revelando uma autonomia criativa e um sentido estético, tal eram as afinações que iam sendo realizadas.

O R. trouxera hoje um texto escrito pela sua namorada que leu e considerou muito interessante para introduzir o projeto “Oh professora, ela escreveu isto para a sua aula, mas ficava aqui bem. Não acha?”. Pedi para ler aos colegas e para decidirem em conjunto se gostavam ou não do texto. Todos disseram que sim.

Aproveitei este momento para partilhar com os alunos que andava a ouvir na rádio uma passagem de um poema de Álvaro de Campos “*Não sou nada. Nunca serei nada. Não posso querer ser nada. À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.*” Depois de o recitar perguntei se lhes fazia lembrar algo ao que eles responderam “Parece aquilo que pensam de nós. Que não acreditam que a gente sabe fazer.”. Assim perguntei se o gostariam de incluir no teatro. Logo arranjam forma de o incluir partindo-o em partes ao longo do teatro.

Como hoje o D. estava presente, questionei-o acerca da sua participação no projeto de criação teatral, no sentido de perceber se ele gostaria de ser o apresentador. Depois de toda a relutância, do “Sim”, “Não”, “Sim”, “Não”, acabou por confessar “Não quero fazer, professora. Tenho medo de desiludir a professora.”. Este aluno que não quis participar no projeto não o faz por ter medo de não conseguir, mesmo depois de eu lhe dizer que não me desilude e que tudo o que fizer iria ser uma mais valia.

Apesar deste último acontecimento, saí hoje de alma lavada, de sorriso nos lábios, mas com as pernas a tremer.

Sessão 14 - 21/04/16

Chegou o dia da apresentação. Felizmente todos os professores disponibilizaram as suas aulas para a preparação e organização da apresentação para que conseguissem ensaiar novamente. A primeira preocupação dos alunos foi que não queriam que os professores assistissem aos ensaios, pois era surpresa.

De manhã prepararam o espaço, limparam a sala, colocaram os materiais e equipamentos no sítio e começaram a ensaiar. Como precisávamos de alguém para apresentar a dramatização, questionei novamente o D. (aluno que não participou no projeto), acerca da sua decisão e se gostaria de o fazer. Relutantemente disse que se eu lhe escrevesse o que tinha de dizer que o fazia. Que satisfação!

Toda a manhã refilaram, gritaram e saltaram, o que foi extremamente cansativo. No final da manhã sentaram-se e começaram a falar para, segundo eles “relaxar antes do almoço”. Neste momento começaram a revelar alguns aspetos e acontecimentos entre eles e alguns professores que os magoaram e revoltaram. Revelaram que muitas vezes os professores fazem juízos de valor acerca dos seus comportamentos, comunicam esses juízos de valor aos pais, mesmo que sejam mentira, não se preocupando em aferir acerca da veracidade dos factos. Tal faz com que boicotem ainda mais as aulas e que o seu comportamento seja ainda pior.

Na parte da tarde estava já muito nervosa e comentei com os alunos como me sentia. O H. disse-me que não estava nervoso porque não ia estar a fazer figuras.

Antes de entrarmos para a sala, quando me dirigia para o bloco encontrei todos os alunos na rua em grupo. Pensei que estavam à minha espera. Fiquei um pouco com eles na rua e o B. disse “Professora, não ia para a sala? Vá lá, nós já vamos ter consigo”. Reparei então que estavam todos juntos para ajudar um dos colegas a defender-se de um outro grupo da escola. Permaneci junto deles até que os ânimos acalmassem. Foi um momento tenso, mas por outro lado revelador de uma coesão do grupo que não existia anteriormente.

Quando chegou a altura da apresentação todos estavam no seu lugar. Antes de apagarem as luzes o H. olhou para mim e disse “Professora, estou tão nervoso...”. Sorri-lhe e disse “Vai correr tudo bem”.

Fecharam as luzes e o D. apresentou e agradeceu a presença de todos os professores. Quando terminou chegou perto de mim e disse “Ó professora o que é que eu disse? Ai deu-me uma branca... Ai, Ai...”. Fiz-lhe sinal de que tinha estado muito bem e retribuiu-me um sorriso. A apresentação desenrolou-se e parece que os movimentos fluíam naturalmente. A dinâmica do grupo e o ambiente que se vivia do lado de cá do pano era algo mágico e verdadeiro. O projeto contra o qual se debateram tantas vezes ganhara vida e espelhava a sintonia, responsabilidade e autonomia dos alunos.

Quando terminou a apresentação, os olhares, as vozes e a postura dos alunos davam conta do orgulho que tinham do seu trabalho. Do trabalho em que todos participaram e que era só deles. Também os comentários dos professores lhes fizeram jus ao seu esforço e dedicação. Não consigo transmitir por palavras o que senti naquele momento, além de orgulho e sensação de realização, senti uma felicidade arrebatadora em vê-los tão concretizados.

Estavam todos juntos a olhar o vídeo do projeto e estavam todos juntos a receber os elogios. Os sorrisos estavam estampados nos seus rostos e olhavam uns para os outros enquanto diziam “Obrigado”.

Antes de sairmos da sala davam palmadinhas nas costas uns dos outros. Disseram-me “Professora já está. Correu bem? A professora gostou?”, “Claro que sim. Foram os meus heróis” respondi.

Posteriormente falei com um dos elementos da Direção que me disse “Achei a apresentação do projeto maravilhosa. Que trabalho, fiquei sem palavras. A dada altura tive que fechar os olhos para não chorar.”. Também outros professores manifestaram o seu agrado “Deves estar muito orgulhosa, fizeram um trabalho muito bom”, revelando que as mudanças não foram apenas conquistadas pelos alunos, mas também pelos professores. As opiniões iniciais proferidas por alguns colegas, nomeadamente “As minhas aulas correriam bem se eu também andasse a brincar com eles!”, e as apreciações finais “Foi bom, mas achei a temática muito forte para eles.” ou “Podemos trocar de papéis. É muito fácil fazer de aluno!”, permitiu-me verificar que alguns professores não os levam a sério e continuam céticos relativamente às suas competências.

À noite enchi-me de coragem e parei para ver o vídeo. Pensei que as minhas expectativas eram demasiadas e o resultado não seria tão bom. Pois foi ainda melhor... Chorei. Naquele momento agarrei-me ao peito e revivi todos os momentos que passámos juntos, em que desesperei e, agora, voltava a fazer tudo de novo. São poucas as palavras para descrever o que vai dentro da minha alma. Que momento mágico.

22/04/16

Ainda com o nervoso miudinho de quem está em êxtase fui para a escola para reunir todos os comentários e impressões dos professores e dos alunos. Lamentei o facto de apenas 4 professores quererem dar o seu testemunho e dos alunos L.F. e M. se terem recusado a partilhar o que sentiram na fase final do projeto.

Quando me dirigia para a escola de carro fui encontrando os alunos em pequenos grupos. À medida que ia passando pelos grupos todos me diziam adeus com um enorme sorriso, um momento poético.

Quando cheguei à sala dos professores já todo o corpo docente tinha conhecimento do sucesso da apresentação do projeto de criação teatral, pelo que me deram os parabéns. Os professores que assistiram em direto também estavam muito contentes e manifestaram querer ver o vídeo de forma a rever a apresentação.

Depois de entrevistar os alunos e professores posso concluir que este projeto foi algo extremamente benéfico para ambos. Apesar de alguns professores considerarem que não houve melhoria ou diminuição dos comportamentos problemáticos, outros afirmam que sim, que nas suas aulas moderaram a linguagem tanto com os colegas como com os professores, diminuíram os episódios de agressões verbais, tendo demonstrado mais atenção e uma maior empatia pelo professor e pelos colegas. Não obstante, no contexto do projeto de intervenção posso afirmar que assisti a modificações no âmbito da postura dos alunos face às ideias dos outros, à partilha de opiniões, à aceitação e experimentação de novos pontos de vista, mas principalmente à exteriorização de sentimentos e emoções acerca das ideias preconcebidas que lhes são direcionadas, que os revolta e os torna mais frios e distantes. Apesar de toda a rebeldia, os alunos concentraram-se nas tarefas por si escolhidas, levando-as a termo com atenção, dedicação e responsabilidade, respeitando e aceitando as opiniões dos outros, o que me permite afirmar que houve uma melhoria nas relações entre o grupo.

Antes de sair da escola uma colega que tinha visto o vídeo da apresentação e ouvido os relatos da diretora de turma, veio propor-me levar o projeto à escola que a filha frequenta de forma a implementá-lo com uma turma com comportamentos problemáticos. Tal significou muito para mim, pois mal terminara o projeto e os resultados positivos já eram partilhados por toda a escola.

ANEXO 11 – GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES E TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Entrevista aos Professores

22/04/2016

Guião de Entrevista aos Professores

Tópicos/problemáticas	Informação pretendida Dimensões
Avaliação do projeto Principais mudanças observadas O antes e o depois	Compreender quais os resultados e mudanças significativas obtidas com a implementação do projeto

As entrevistas foram gravadas e transcritas, mantendo a fidelidade quanto às considerações dos professores acerca das mudanças observadas nos alunos após a implementação do projeto.

Entrevista nº1 a nº 4

Entrevistador (E): Investigadora D. G.

Local da Entrevista: EPADRC

E: Qual o antes e o depois do projeto relativamente às mudanças observadas nos alunos?

Entrevistado nº1 (EP1) –Diretora de Turma dos participantes, C. T.

EP1: O antes e o depois. Já tínhamos falado sobre isso. Portanto, o que eu acho que mudou na atitude deles foi mais o desenvolvimento ao nível da empatia. Portanto, eu

quando estava a ver a peça, a dada altura acho que foi o V. que dizia: “Pois eles até têm razão, mas isto é mais forte que eu.” – Eu sinto (agora olhando para trás desde o início do projeto até agora), que eles aos pouquinhos foram conseguindo colocar-se mais no nosso papel. Perceberam que nós temos um papel a desempenhar, e parece que eles foram demolindo barreiras em relação a nós.

Portanto a atitude que eles tinham em relação a mim, enquanto diretora de turma era: Um alvo a abater; Esta só vai dizer mal; Esta só vai ter uma atitude negativa; e aos bocadinhos eles começaram-se a aproximar de mim. Parece que foram caindo barreiras, vinham falando, tinham uma atitude humana, menos negativa, de rejeição. Mais nesse sentido.

Provavelmente eu também, também nós (a Graça também achou isso), nós próprios também fomos desenvolvendo mais empatia com eles, no sentido de perceber porque é que esta gente está assim. Vou-me colocar mais no papel deles, mais nesse sentido, uma compreensão mútua. Tentar perceber determinados comportamentos, a partir de determinados contextos que eles viveram.

Por vezes eu dou por mim a pensar no passado daqueles miúdos, todos com duas ou mais repetências. Todos eles sentem-se um bocado perdidos e desvalorizados. É mais nesse sentido. Desvalorizados enquanto pessoas e eles só dentro daquele grupo/turma é que, de alguma forma, sentem alguma compreensão, sentiam alguma compreensão. Aquilo parece que aquele casulo aos bocadinhos rebentou, estalou e eles desabrocharam, saíram dali e houve uma aproximação entre nós. Eles próprios, no início do ano sentiam que se protegiam muito em termos de comportamento e agora não. De vez em quando alguns ficam no final da aula e conversam comigo: “Já viu a atitude daquele; Esteve menos bem; Eu não concordo.”. Eles sentem que a dinâmica da turma mudou e a nossa também.

É nesse sentido, no desenvolvimento da empatia que eu sinto que foi um aspeto fundamental disto tudo ao longo destes meses.

Entrevistado nº2 (EP2) – Professora/Técnica Especializada dos participantes, D. F.

EP2: Esta turma que foi sujeita a este projeto... acho que era uma turma em que a maior parte dos elementos tinha muito baixa autoestima e pouca confiança. Não acho que haja uma alteração de comportamento muito grande, mas acho que aumentaram de certa forma a sua autoestima e confiança e o seu receio de se expor sem falhar.

Houve muitas reticências, muitos entraves, muitas vezes quiseram desistir, mas o facto de não desistirem... de levar tudo até ao fim, acho que foi muito importante para eles!

Entrevistado nº3 (EP3) – Professora de Português dos participantes, S. B.

EP3: Eu acho que o projeto foi muito interessante, principalmente porque os miúdos estiveram muito envolvidos e gostaram de o fazer. Fê-los refletir sobre a temática que estava a ser analisada, envolveram-se e empenharam-se.

Também lhes fez muito bem colocar-se no lugar do professor, pensar um bocadinho sobre porque é que são adotadas certas práticas e... colocar-se no lugar do outro é sempre bom!

Entrevistado nº4 (EP4) – Professora de História e Geografia dos participantes, G. P.

EP4: A partir de meados de janeiro, a professora de História e Geografia, portanto, tem a declarar que notou um comportamento melhorado, uma interação entre eles mais saudável e não propriamente de agressividade. Em termos de linguagem eles tornaram-se menos, não direi mal-educados, mas pronto eles têm uma linguagem um bocado forte e, a partir de certa altura comecei logo a notar que tinham um certo cuidado com a linguagem etc. Portanto, o clima, o ambiente da turma após a terceira intervenção tua já era, para mim já era diferente (como tive oportunidade de te dizer na altura, tu até estranhaste), porque realmente eles gostaram do trabalho, acho que criaram uma atitude perante até a escola... estavam sempre a dizer “Não quero isto, não quero isto!”, calou-se tudo. É mais nesse sentido. O A. tem uma alteração de comportamento... eu não o reconheço. Consegue-se dominar o M. e o J. S. que eram... Portanto, de facto tu conseguiste com eles... eles porem-se no lugar do outro, deve ter

permitido que se auto observassem duma outra maneira e então passaram a agir em conformidade com isso, com essa nova informação. (...) Isso (esse distanciamento) permitiu que eles se observassem minimamente e depois, quando a gente tem uma informação, a gente não pode deixar de agir segundo essa informação. Termos a informação na cabeça e agimos doutra maneira isso não existe, é uma incongruência. No caso deles houve logo esse distanciamento que lhes permitia, uma relativa, autocorreção a nível da linguagem, do comportamento que melhorou muito, do ambiente da turma. Esta turma está dividida em duas fações (...) mas a interação faz-se sem problemas alguns. Eu acho que estás de parabéns. Gostei imenso do trabalho. Melhorou muito na minha disciplina.

Queria ainda acrescentar que houve um aspeto que me chamou muito à atenção. (...) Eles escolheram um papel (...) e eles escolheram a figura paternal, que é de autoridade não isenta de afetividade. (...) Eles não entraram numa de vou mandar e desmandar, e tal e tal, mas numa de “Aceito que me digam mas têm que me dizer de determinada maneira.”. Portanto, não um autoritarismo por autoritarismo, tinha que ser alguma coisa que passava por uma interação humana de qualidade, e isso para mim foi uma informação incrível e eles começaram logo a agir em conformidade com isso. Acho isso muito importante.

ANEXO 12 – GUIÃO DE ENTREVISTA AOS ALUNOS E TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Entrevista aos Alunos

22/04/2016

Guião de Entrevista aos Alunos

Tópicos/problemáticas	Informação pretendida Dimensões
Avaliação do projeto O que mudou em ti O que mudou no grupo	Compreender qual o impacto do projeto de intervenção

As transcrições das entrevistas foram elaboradas de forma a manter a fidelidade do que foi expressado, não comprometendo as opiniões dos alunos.

Entrevista nº5 a nº14

Entrevistador (E): Investigadora D. G.

Local da Entrevista: EPADRC

E: Qual o antes e o depois do projeto relativamente às mudanças observadas em ti e no grupo?

Entrevistado nº5 (EA5) – L. C.

EA5: Sou... sou a mesma pessoa, não mudei. Acho que não... Pronto, pode ter servido para certas coisas mas mesmo assim acho que não mudei. As minhas atitudes continuam iguais.

Durante estes três meses aprendi:

Expressarmo-nos;

Exprimirmo-nos;

Perdi o medo de me expressar para pessoas em quem não confio;

Deixei de guardar rancor e comecei a passar a dizer tudo na hora de se resolver.

Entrevistado nº6 (EA6) – J. F.

EA6: Melhorou a minha confiança, a confiança da turma, porque dissemos que não era capaz de fazer nada e depois fizemos tudo o que a professora mandou.

Entrevistado nº7 (EA7) – L.

EA7: Este projeto veio dar-me mais confiança em mim e deu-me mais esperança de vida e foi muito fixe conviver com a stora e com os outros colegas.

Entrevistado nº8 (EA8) – A.

EA8: Durante três meses aprendi muito sobre expressão dramática, aprendi a exprimir-me física e psicologicamente com os outros. Senti-me muito bem a trabalhar neste projeto e a poder ajudar a prof.

Entrevistado nº9 (EA9) – R.

EA9: Eu sinto que sou uma pessoa simpática, que gosto de ajudar os outros e que gosto de ser respeitado, mas também respeito os outros e que estou sempre disposto a ajudar a todos e a qualquer um.

Este projeto acho que foi muito bom, porque fizemos coisas diferentes e com todas as atividades que fizemos ficamos mais confiantes, ajudou-nos a mudar um pouco o nosso dia-a-dia e a nossa maneira de fazer as coisas, ajudou-nos a ganharmos mais imaginação e a termos ideias para outras atividades e também a percebermos o que os professores às vezes sofrem conosco.

Entrevistado nº10 (EA10) – D.

EA10: Gostei de participar naquele dia. Achei que foi engraçado por ser de sombras, nunca tinha feito ou visto nada disso.

Entrevistado nº11 (EA11) – H.

EA11: Sou um aluno normal. Acho que sou interessado e assim, esforço-me para ter boas notas, mais ou menos. Às vezes porto-me mal, mas há outras em que é menos mal, pronto, tento perceber as coisas.

Este projeto para mim significou que nós se quisermos fazemos coisas boas. No princípio não queríamos e depois decidimos fazer. Acho que este projeto foi bom para demonstrarmos do que somos capazes.

Gostava de voltar a repetir o teatro, tipo, mas tínhamos que aprofundar mais, tipo avançar, tipo aquela cena das sombras e assim. Acho que ficava mais fixe desenvolvido. Acho que é só.

Entrevistado nº12 (EA12) – B.

EA12: Sou uma pessoa como as outras que... Sei lá... que posso ajudar as outras... Sei que consigo fazer coisas. Fiz um teatro que não sabia que conseguia fazer. Aprendi a trabalhar mais em grupo, a ouvir mais as ideias das outras pessoas... E pronto, é só isso.

Entrevistado nº13 (EA13) – J. S.

EA13: O teatro que nós fizemos gostei. E agora... Pronto, gosto de ajudar as pessoas e pronto gostei de fazer o teatro. E é só mais nada.

Entrevistado nº14 (EA14) – V.

EA14: Então o que é que eu hei-de dizer? Ora bem... Humm... Nós mesmo sendo amigos, (...) temos mais confiança uns com os outros por causa de fazermos um trabalho em conjunto e temos mais confiança uns nos outros, conseguimos exprimir muito melhor os nossos sentimentos, muito melhor mesmo porque... basicamente (...) porque nós aprendemos muito na fase do projeto não é?! No teatro.

Também demos mais (...) razão aos professores, não é? Exatamente porque nós vimos mais ou menos o que é que eles sofrem. Mais ou menos isso. E mais, o que é que eu hei-de dizer stora?

E: O que é que tu achas do teu relacionamento com os colegas?

EA14: Melhorou, melhorou bastante porque... Como é que eu hei-de explicar? Pronto, como nós nos divertimos mais uns com os outros e conseguimos conhecer melhor algumas partes que não conhecíamos uns dos outros... Pronto, acho que é isso.

ANEXO 13 – GRÁFICO DE EVOLUÇÃO DA ASSIDUIDADE DOS ALUNOS

