



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR  
Artes e Letras

**Prática de Ensino Supervisionada.**  
**Desenho A (12º ano) / Educação Visual (9º ano)**  
**Importância da Educação pelo Teatro no currículo nacional**

**Sérgio Manuel Pereira Novo**

Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em  
**Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino  
Secundário**  
(2º ciclo de estudos)

Orientador Científico: Prof<sup>a</sup> Doutora Fátima Maria Oliveira Caiado  
Orientador Pedagógico: Mestre José Manuel Pereira

**Covilhã, Junho de 2014**



# Dedicatória

Ao Teatro!!!



“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.....”não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes”..... “educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!” \_ PAULO FREIRE



# Agradecimentos

A todos os anónimos e conhecidos que contribuem, sem segundas intenções, em prol de uma melhor educação para a formação de cada um de nós....



## Resumo

Pretende-se que o presente relatório de estágio pedagógico, realizado no âmbito do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, sirva de documento de orientação à defesa de uma Educação pelo Teatro no Currículo Nacional, um tema de suma importância não só pelas mais-valias que aporta no processo educativo do aluno, mas sobretudo atendendo à realidade da educação artística nas escolas portuguesas.

Parte-se de uma investigação histórico-descritiva sobre: 1) a importância da Educação pela Arte no ensino e, em concreto, a Educação pelo Teatro; 2) a pedagogia crítica (Freire) relacionando-a com a problemática do Teatro do Oprimido (Boal) e com as abordagens pedagógicas de Vygotsky, Arnheim e Read; 3) argumentos que dignifiquem e comprovem as valências/benefícios da Educação pelo Teatro, para o desenvolvimento holístico do aluno, problematizando, delimitando as competências transversais úteis a determinadas áreas disciplinares curriculares e, em concreto às artes visuais; 4) da identificação e descrição de casos de implementação-disseminação do teatro na escola, verificando qual o “estado da arte” em Portugal; 5) da descrição e análise das atividades que o autor deste plano tem vindo a desenvolver, nesta área, nomeadamente as de Serviço Educativo da ASTA - Associação de Teatro e Outras Artes, e em particular, de um projeto interdisciplinar implementado pela mesma, junto do Agrupamento de Escolas do Teixoso, num contexto específico e particular - uma turma PIEF, num projeto de formação em teatro e cidadania destinado a jovens em risco de trabalho infantil, abandono escolar e/ou situações de exclusão social, denominado de “Palco PIEF”; e ainda, 6) da realização de uma investigação qualitativa iniciada por uma proposta de atividade extracurricular para o Plano Anual de Atividades, na Prática de Ensino Supervisionada, realizada no presente ano letivo (2013/2014), na Escola Secundária Campos Melo, em que a abordagem ao teatro se faz através da planificação-implementação-monitorização de uma Performance, feita por grupos de alunos, a ser apresentada nos Colóquios Juvenis de Arte.

## Palavras-chave

Arte e ensino; Educação pela Arte; Teatro; Artes Performativas; Expressão dramática; Educação; Formação; Pluridisciplinar; Currículo; Arnheim; Vygotsky; Read; Freire



# Abstract

It is intended that the present report and research work, carried out under the degree of master in Master's Degree in Teaching Visual Arts in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, will serve as a guidance document to the defense of an education through theater in the National Curriculum, a topic of great importance not only for the profit that brings to the student's educational process, but especially given the reality of arts education in Portuguese Schools.

Starting from an historical and descriptive research about: 1) the importance of Art Education in teaching and, in particular, Education through Theatre; 2) critical pedagogy (Freire) and relate it to the issue of Theatre of the Oppressed (Boal) and pedagogical approaches of Vygotsky, Arnheim and Read; 3) arguments that prove dignify-valences / benefits of education through theater, for holistic development of the student, discussing, defining the relevant soft skills curriculum to certain subject areas and specifically to the visual arts; 4) the identification and description of cases of implementation and dissemination of theater in school, verifying the "state of the art" in Portugal; 5) the description and analysis of the activities that the author of this plan has been developing in this area, namely the Education Department of ASTA - Associação de Teatro e Outras Artes, and in particular, an interdisciplinary project implemented by the same, whit the Agrupamento de Escolas do Teixoso, in a specific and particular context - one PIEF class, a training in theater and citizenship project aimed to young people at risk of child labor, school dropout and / or social exclusion, called "Palco PIEF"; and also 6) by conducting a qualitative investigation initiated by a proposal of extracurricular activity for the Annual Plan of Activities, of the Supervised Teaching in Practice, held in this academic year (2013/2014), at Escola Secundária Campos Melo, where the approach to theater is through the planning-implementation-monitoring of a Performance, taken by groups of students, to be presented in the Youth Art Symposia.

## Keywords

Art and education; Education throe Art; Theatre; Performing Arts; Dramatics Expression; Education; Training; Pluridisciplinary; Curriculum; Arnheim; Vygotsky; Read; Freire



# Índice

Introdução	1
1. Contextualização da problemática	1
2. Delimitação da área de investigação e definição operativa de conceitos.	
Educação pelo Teatro-Artes Performativas e/ou Expressão Dramática/ Jogos Teatrais	3
2.1. Educação pelo Teatro.	4
3. Motivação para a escolha do tema de investigação.	7
4. Objetivos de Investigação/questões de investigação.	9
5. Metodologias de investigação adotadas. Sequência do processo de investigação.	9
5.1. Metodologia e filosofia de investigação	10
5.2. Proposta de atividade extracurricular do Plano Anual de Atividades - PERFORMANCE PARA OS XIX COLÓQUIOS JUVENIS DE ARTE.	13
Capítulo I: Teatro na Educação: Fundamentos Teóricos e prática	17
I.1. Enquadramento teórico	17
I.1.1. Abordagens pedagógicas. Pedagogia crítica (Freire) versus Teatro do Oprimido (Boal)	20
I.1.2. Abordagem pedagógica a partir de Vygotsky	25
I.1.3. Considerações sobre educação artística de Rudolf Arnheim	29
I.2. O lúdico e o jogo dramático na educação - Origens	34
I.3. Breve história dos aspetos do Happening, Body Art, Performance, Vídeo- Instalação, Vídeo-Performance que envolvem “competências” da expressão dramática/teatro.	39
I.4. Educação pelo Teatro	46
I.4.1. Narrativas pessoais - experiência no campo da educação.	46
I.4.2. Serviço educativo ASTA	47
I.4.3. Palco PIEF - Análise de um caso prático	50
I.4.4. Iniciativas de disseminação do Teatro nas Escolas portuguesas	53
I.5. O “Teatro” nos documentos reguladores oficiais do currículo nacional	55
I.5.1. Análise da situação portuguesa	55
I.5.1.1. Competências específicas ao Teatro/expressão dramática na escola - educação pela arte.	61
I.6. Conclusões ao Capítulo I	63
CAPÍTULO II: Plano-implementação-monitorização da Educação pelo Teatro na Prática de Ensino Supervisionada.	67
II.1. UT - CENOGRAFIA, REALIZAÇÃO PLÁSTICA DO ESPECTÁCULO. Atividade extracurricular - PERFORMANCE - <i>LUX et UMBRA, Creando.</i> - para os XIX COLÓQUIOS JUVENIS DE ARTE.	67

II.1.1. Contextualização da UT - CENOGRAFIA, REALIZAÇÃO PLÁSTICA DO ESPECTÁCULO, nos Cursos artísticos especializados, nos domínios das Artes visuais e Audiovisuais - Curso de produção artística.	67
II.1.1.1. CENOGRAFIA.	69
II.1.1.2. Espaço Cénico.	70
II.1.1.3. Figurinos.	71
II.1.1.4. Adereços.	72
II.1.1.5. Marionetas.	72
II.1.1.6. ESPETÁCULO e os novos domínios.	73
II.1.2. Planificação da UT - CENOGRAFIA, REALIZAÇÃO PLÁSTICA DO ESPECTÁCULO.	75
II.1.3. Algumas considerações.	80
CAPÍTULO III: Descrição das restantes atividades realizadas na PES.	83
III.1. Educação Visual do 3º Ciclo.	83
III.1.1. Programa de Educação Visual do 3º Ciclo.	83
III.1.2. Metas Curriculares para o 3º Ciclo.	86
III.2. Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.	89
III.2.1. Análise do Programa ministerial para Desenho A.	91
III.2.2. Algumas considerações.	97
III.3. Prática de Ensino Supervisionada.	99
III.3.1. Escola e comunidade.	99
III.3.2. Infraestruturas e Recursos do Curso de Artes Visuais.	101
III.3.3. Caraterização do Núcleo de Estágio.	102
III.3.4. Caraterização das turmas.	103
III.3.5. Implementação e desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada.	104
III.3.5.1. 12º ano - Desenho A - Atividade: <i>FLIP BOOK</i> .	105
III.3.5.2. 9º ano - Educação Visual - UT Elementos da Forma - ESTRUTURA/COR/ESPAÇO.	109
III. 4. Atividades extra curriculares.	111
Considerações finais.	113
Bibliografia	117

# Índice de Figuras

Ilustração 1: Adolphe Appia <i>Espaços Rítmicos</i> . 1909	69
Ilustração 2: David Hockney <i>Tristão e Isolda - Acto II</i> . 1987	69
Ilustração 3: José Manuel Castanheira, Maqueta de cenário para " <i>Longas Férias com Oliveira Salazar</i> " para a Companhia de Teatro das Beiras, 1977	69
Ilustração 4 - <i>Árvore da Cenografia</i> , de José Manuel Castanheira.	70
Ilustração 5: Cena da peça <i>Marat/Sade</i> de Peter Weiss – A perseguição e o assassinato de Jean-Paul Marat representados pelo grupo teatral do hospício de Charenton sob a direção do Marquês de Sade.	71
Ilustração 6: <i>Marat e Sade</i> juntos refletindo sobre o destino da humanidade – Peter Brook pretende retratar o espaço teatral, incluindo a plateia, no seu filme.	71
Ilustração 7: Oskar Schlemmer. Planificação dos figurinos para o Ballet Triádico, Bauhaus. 1927	72
Ilustração 8: O vestuário do Ballet Triádico na revista <i>Wieder Metropol</i> , <i>Metropol-Theater</i> , Berlin. Bauhaus. 1926	72
Ilustração 9: Espetáculo de abertura do Guimarães 2012 – Capital Europeia da Cultura com a performance do catalães <i>La Fura dels Baus</i> no Largo do Toural.	73
Ilustração 10: fotografias do <i>workshop</i> de dança no Teatro Municipal.	77
Ilustração 11: Imagens do <i>workshop</i> de vídeo <i>mapping</i> .	77
Ilustração 12: Imagem das folhas de sala (frente e verso).	79
Ilustração 13: Imagens dos ensaios.	79
Ilustração 14: Imagens do espectáculo.	80
Ilustração 15: Quadro 1: Áreas, conteúdos e temas (10º, 11º e 12º anos).	93
Ilustração 16: fotografias de sala de aula durante o desenvolvimento da unidade.	108
Ilustração 17: Desenhos de um espaço por Laura Taborda.	110
Ilustração 18: Imagens visita de estudo.	111
Ilustração 19: Imagens da montagem da exposição.	111
Ilustração 20: Visualização imagética da temática do relatório (criação do autor do relatório)	115



# Índice de Tabelas

Tabela 1 - principais diferenças entre as características dos métodos	11
Tabela 2 - distinção entre Objetivismo e Construtivismo	21
Tabela 3 - Construtivismo no ensino	21



# Lista de Apêndices

Apêndice 1 - Planificação da unidade CENOGRAFIA

Apêndice 2 - Enunciados da unidade de CENOGRAFIA

Apêndice 3 - Teste diagnóstico 9º A e 9º B

Apêndice 4 - Planificação da unidade *FLIP BOOK*

Apêndice 5 - Apresentação *FLIP BOOK*

Apêndice 6 - Enunciado *FLIP BOOK*

Apêndice 7 - Grelha de auto e heteroavaliação unidade *FLIP BOOK*

Apêndice 8 - Grelha de avaliação unidade *FLIP BOOK*

Apêndice 9 - Planificação da unidade ESTRUTURA/COR/ESPAÇO

Apêndice 10 - Enunciado da atividade



# Lista de Anexos

Anexo 1 - Currículo do autor do presente relatório

Anexo 2 - Caracterização da turma PIEF do Teixoso

Anexo 3 - Caracterização de uma turma PIEF

Anexo 4 - Testemunho de um dos responsáveis pela turma PIEF

Anexo 5 - Testemunho da Técnica de Intervenção Local da turma PIEF

Anexo 6 - Testemunho do encenador no projeto Palco PIEF

Anexo 7 - Programa do Curso Realização Plástica do Espetáculo, da Soares dos Reis

Anexo 8 - Horário de assistência de aulas

Anexo 9 - Listagem com fotografia dos alunos da Turma 9º A

Anexo 10 - Listagem com fotografia dos alunos da Turma 9º B

Anexo 11 - Listagem com fotografia dos alunos da Turma 12º D



## Lista de Acrónimos

ASTA	Associação de Teatro e Outras Artes, Companhia de Teatro da Covilhã
EB 2, 3	Escola Básica de 2º e 3º Ciclo
PETI	Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil
PIEC	Programa para a Inclusão e Cidadania
PIEF	Programa Integrado de Educação e Formação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TIL	Técnica de Intervenção local
UBI	Universidade da Beira Interior
ensinARTE	Mostra de Teatro Escolar
ESCM	Escola Secundária Campos Melo
contraDANÇA	Festival de dança e movimento Contemporâneo
UT	Unidade de Trabalho
ETE	Encontros Teatro na Escola
FENPROF	Federação Nacional de Professores
AProTED	Associação de Professores de Teatro Educação
FNE	Federação Nacional de Educação
TELA	Encontros de Teatro Escolar em Viana do Castelo
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
APEVT	Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológico
QNQ	Quadro Nacional de Classificações
TeatrUBI	Grupo de Teatro da Universidade da Beira Interior



# Introdução

## 1. Contextualização da problemática.

“A arte é necessária, é uma linguagem que mostra o que há de mais natural no homem; através da qual é possível verificar, até mesmo, que o homem pré-histórico e o pós-moderno não estão distantes um do outro quanto o tempo nos leva a imaginar. A arte é baseada numa noção intuitiva que forma a nossa consciência. Não precisa de um tradutor, de um intérprete... ..ela se transmite diretamente. E essa capacidade da arte de ser uma linguagem da humanidade é uma coisa extraordinária.” (OSTROWER, 1983).

A nossa identidade depende da capacidade de comunicação, como um elo que nos mantém vivos e interativos. Por isso, o jogo e as técnicas teatrais surgem como um recurso inesgotável de uma aprendizagem viva e funcional e contribuem para o desenvolvimento harmonioso do indivíduo como ser social e cooperante.

Tendo por base Paulo Freire, um importante educador e filósofo brasileiro, que se destacou fundamentalmente pelo seu trabalho na área da educação, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência política, e que é considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia, sendo um dos principais impulsionadores das novas correntes pedagógicas contemporâneas - a Pedagogia crítica -, cuja prática didática, se fundamenta na crença de que o aluno (o educando) assimilará o objeto de estudo, fazendo uso de uma prática dialética com a realidade, em contraposição à por ele denominada educação tradicional, tecnicista e alienante. O aluno criará a sua própria educação, criando ele próprio o seu caminho, e não seguindo um já previamente construído, em que libertando-se de chavões alienantes, o educando seguirá e criará o rumo do seu aprendizado. Aprender é uma atividade útil e necessária, mas aliar a “diversão”, torna a aprendizagem mais agradável.

Ao Teatro no contexto pedagógico, não cabe formação de atores e atrizes, pois para isso existem escolas específicas. O que se deve procurar com a utilização do Teatro como método pedagógico é a transformação da aprendizagem no aluno, para que este compreenda o Teatro como algo que provoque questões e elimine dúvidas. Assim a disciplina de Teatro que se almeja, mover-se-á no terreno da Educação pelo Teatro. Herbert Read (1942) defende na sua obra “Educação pela Arte” que “a arte deve ser a base da educação”, naquela que é hoje considerada como uma das obras mais importantes no campo da educação e das artes. Read concebe as artes como o método mais eficaz para se efetuar a educação, propondo o jogo, a espontaneidade, a inspiração e a criação como objetivos imediatos de uma intervenção lúdico-expressivo-criativa que envolve o drama, a dança, a música, a plástica, a verbalização e a escrita. Dando-lhe inicialmente o nome de jogo dramático - *“do ponto de vista do sentimento, as brincadeiras devem, através da personificação e da objetivação, tender para o jogo dramático [...] O jogo dramático engloba os diferentes modos de comunicação, desde a dicção e leitura ao inglês [...] O jogo fundamental é o desenrolar de uma obra dramática de criação e descoberta...”* (READ, 1943), e, posteriormente, drama infantil, “O drama é

*absolutamente essencial em todos os estádios da educação. Com efeito eu vejo-o como a forma de atividade que melhor coordena todas as outras formas de educação pela arte. Assim, do meu ponto de vista, devendo ser a educação através da arte o método básico de toda a educação, o drama infantil deverá ser a sua técnica educacional central.”* (READ, 1949). Read vê este método de intervenção pedagógico-artística como o mais fundamental e englobante de todos.

Tendo como elemento norteador o quotidiano, é possível através do Teatro discutir qualquer tema, em qualquer disciplina, tornando-se o Teatro uma ferramenta fundamental na escola, pela riqueza pluridisciplinar que encerra, devendo por isso constituir parte integrante da educação de todos, atendendo à importância que o mesmo assume na construção do conhecimento a partir dos processos didáticos. Promoverá o estímulo aos alunos no sentido de fomentar a participação ativa, de tal modo que os alunos e professores ficarão mais próximos no que diz respeito à construção do conhecimento.

Além destas características, convém não esquecer que o Teatro em contexto escolar promove, no aluno, um maior desenvolvimento no domínio do corpo, melhora posturas, cria um melhor desempenho e domínio da oralidade, uma melhor capacidade para responder às questões emergentes, uma maior capacidade de organização e de domínio de tempo, além do estímulo do desenvolvimento mental, psicológico e social e da promoção do pensamento abstrato, tanto no ponto de vista de espectador, como de ator participativo. *“O teatro tem a função de divertir instruindo é uma verdade que ninguém pode contestar, pois seria negar-lhe a própria história”* (REVERBEL, 1989).

“A Escola não pode dissociar o conhecimento científico da criatividade e da imaginação não é isso que interessa à formação para uma sociedade futura. Não se deve marginalizar as expressões artísticas dum conceito global de Escola. Hoje é um dado adquirido que as atividades dramáticas estimulam o pensar e o agir criativamente. A Expressão Dramática e o Teatro contribuem para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, fomentam a autonomia e autoconfiança, despertam o sentido crítico, educam para os valores estéticos e artísticos e desenvolvem atitudes e comportamentos baseados na entreaajuda, espírito de grupo e respeito pela diferença, tão necessários ao exercício da cidadania.” (DUARTE VITOR, 2012).

Segundo Vygotsky, durante muito tempo, pensou-se a educação da criança de forma fragmentada. A família era vista como a promotora do desenvolvimento afetivo e social e a escola, do cognitivo. Não se considerava o aspeto motor em relação aos outros aspetos. Hoje em dia, compreendem-se todos os aspetos como inter-relacionados e interdependentes. O desenvolvimento implica o estímulo do conjunto. Nesse aspeto, a escola pode oferecer experiências muito enriquecedoras aos alunos, que os afetem nas esferas cognitiva, emocional, social e motora. Que os motive na procura de muito mais que conteúdos. Um dos caminhos pode ser o de se trabalhar com a arte, no caso, com o Teatro. É nesta perspetiva que se impõe um maior investimento na formação artística nas escolas portuguesas, por forma a enriquecer o conhecimento num espaço de experimentação e inovação como é o do Teatro.

Nesse aspecto acredita-se que a Arte e as suas linguagens poderão reverter e desencadear novos percursos, especificamente o Teatro na Educação, e contribuir tanto para uma melhor proposta pedagógica educativa institucional, como para a formação e qualificação do professor, e ainda no desenvolvimento do processo educativo do aluno.

É neste sentido que se desenvolve o presente trabalho de investigação/relatório - a defesa da educação pelo Teatro e da inserção do Teatro, como disciplina obrigatória, no currículo nacional. Outro objetivo, também, será reunir-trazer argumentos-fundamentos sobre, em que medida, a Educação pelo Teatro, pode aportar competências complementares aos alunos de Artes Visuais que lhes permitam ir mais além nas suas obras e também no conhecimento de si/dos outros e dos contextos em que se movem e, sobretudo, adquirir aptidões e atitudes que o tornem um ser humano mais integrado e completo. Ambos objetivos implicam que se defina-delimite, muito bem, o que é esta “disciplina” pelo Teatro que se almeja, pois não se trata de formar atores, como se mencionou, mas antes de usar o Teatro, e sobretudo a expressão dramática, para estimular outras competências-conhecimentos úteis, também, para outras áreas disciplinares. Assim, quando se tiver percorrido todo o caminho de pesquisa a que se propõe o presente relatório, será possível uma delimitação de conteúdos, competências e objetivos de aprendizagem, metodologias de ensino/aprendizagem (incluindo avaliação), que nos conduzirá à construção de uma proposta programática para esta disciplina de teatro.

## **2. Delimitação da área de investigação e definição operativa de conceitos. Educação pelo Teatro-Artes Performativas e/ou Expressão Dramática/Jogos Teatrais.**

Embora já se tenha delimitado o “campo de ação” investigativa, na Educação pelo Teatro, devem fazer-se outras distinções (especificidades; complementaridades), nomeadamente entre Artes Performativas/ Expressão Dramática/ Jogos Teatrais/ Teatro.

Os conceitos - Artes Performativas, Teatro, Dança - confundem-se, já para não falar no happening, performance, etc.. Práticas transdisciplinares, pluridisciplinares ou cruzamentos artísticos, tendo em conta as estéticas contemporâneas, a pluralidade de criadores, de criações e do recurso ou não às novas tecnologias. Todos estes conceitos se interligam e fundem de uma forma ou de outra, uns nos outros.

Pela definição, segundo o dicionário de Oxford, as Artes performativas são “*formas de atividade criativa apresentadas para uma audiência, tais como o drama, a música e a dança*”. A Expressão Dramática, por sua vez apresenta-se-nos como uma prática que põe em ação o desenvolvimento do indivíduo aferido na sua totalidade, favorecendo, através de atividades lúdicas, o desenvolvimento de uma aprendizagem global (cognitiva, afetiva, sensorial, motora

e estética). Pelo mesmo dicionário, o Teatro aparece-nos definido como “o lugar (espaço/edifício) interior, ou exterior onde peças de teatro e outras atividades dramáticas são apresentadas” e de forma genérica - “the theatre”, “como a atividade ou profissão de representar; produzir, dirigir, ou escrever uma peça dramática, ou outra atividade que envolva a representação de forma dramática”. Atendendo à experiência pessoal e profissional do autor, do presente relatório, o Teatro vai mais além. Teatro é a interação criada entre o espectador e o(s) ator(es), é o processo de comunicar por excelência, uma forma de transmitir uma mensagem, um processo individual e ao mesmo tempo coletivo de partilha, de autoconhecimento, e de relação com o todo.

Parafraseando Jorge de Sena, importante poeta, crítico, ensaísta, ficcionista, dramaturgo, tradutor e professor universitário português, o qual nos diz que “o Teatro é uma arte suja”, no sentido em que aporta (vai buscar influência e forma de ação) a todas as Artes, das quais poderemos destacar a dança, a música, a performance, o happening, as artes visuais e indo ainda mais longe, todos os meios. Por todas estas razões, “delimitou-se” o “campo de ação” investigativa na Educação pelo Teatro, pois o recurso ao Teatro na educação tem como papel principal trazer para a sala de aula as técnicas do mesmo e aplicá-las na obtenção do conhecimento. Independentemente do aluno estar como espectador ou figurante, o Teatro é um forte instrumento pedagógico, tanto como método eficaz para o entendimento de determinados temas, como para a componente moral e social.

“O teatro é uma modalidade artística que privilegia o uso da linguagem e promove o desenvolvimento da imaginação e do pensamento generalizante. Como atividade coletiva, o teatro promove uma forma especial de interação e cooperação entre os sujeitos. O teatro motiva os alunos à aprendizagem e permite-lhes construir o seu próprio conhecimento. Entende-se que é possível promover aprendizagem e desenvolvimento dos alunos por meio da atividade e linguagem teatral” (Maria Eunice de Oliveira<sup>1</sup>; Tania Stoltz<sup>2</sup>, 2010).

## 2.1. Educação pelo Teatro.

O trabalho com várias artes envolve o estímulo de outras perceções sensoriais e regiões do cérebro. Todas exigem a interação social e fazem parte da cultura, fundindo-se. Todas implicam a mobilização de aspetos cognitivos, afetivos, sociais e motores dos sujeitos, implicam ainda em aprendizagens, exercício repetitivo e construção de conhecimento. Arnheim diz-nos que a visão em si mesma, é uma função da inteligência, que a perceção é um sucesso cognitivo, que interpretação e significado são aspetos indissociáveis da visão e que o processo educativo pode potencializar ou defraudar essas habilidades humanas, nesse sentido a educação artística é o agente primário no desenvolvimento da mente, do processo de aprendizagem. Segundo Maria Eunice de Oliveira e Tania Stoltz: a música necessita de atenção, uso da audição, exercício intenso, seja para cantar ou para tocar um instrumento, a

---

<sup>1</sup> Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná;

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia da Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

dança, os movimentos musculares organizados e controlados, o ritmo, a atenção ao conjunto ou à música, a organização espacial. O Teatro usa a linguagem verbal, visual e corporal, a memorização, a atenção, também a organização espacial. Mas o Teatro, pela sua própria essência, permite aglomerar, na sua própria forma de expressão, todas estas características inerentes à expressão artística, sendo um dos meios mais valiosos e completos de educação. Um meio onde a amplitude da sua ação, abrangendo quase todos os aspetos importantes do desenvolvimento das crianças e jovens, além da grande diversidade de formas que pode tomar, podendo ser adaptada de acordo com os objetivos, as idades e os meios onde se praticam, tornam-na por excelência, na principal forma de atividades educativas.

Por outro lado, temos a vivência estética, enquanto fruidores (espetadores ativos). Para Aristóteles, o Teatro permitia ver além do discurso, perceber, possuía a particularidade de ensinar as pessoas a alcançar o que estava por detrás das coisas, ver além da superfície, relacionar o significante com o significado. Vygotsky, concordando com Aristóteles, alerta, no entanto, para o facto de que este acesso para além da superfície, esta forma ativa de aquisição de conhecimento, que denomina de *“pós-efeito cognitivo da arte”*, é um processo construtivo que se torna essencial que decorra desde a infância, de forma continuada, pois qualquer vivência estética deixa sempre vestígios no nosso comportamento e como tal o contato com a obra de arte pode, efetivamente, ampliar a nossa conceção de um fenómeno ou campo de fenómenos, rearranjando esse campo e unificando aspetos do entendimento antes dispersos. A vivência estética cria uma atitude mais sensível, mais alargada. Vygotsky, defende que *“As emoções são construídas socialmente e estão dispersas por todas as situações e lugares percebidos via sentidos do sujeito, que é ator na sociedade em que vive e ator no palco... O sujeito compreende o significado das emoções e quando e como ele as “utiliza” ou as sente.”* Continuando, agora no campo do trabalho com a arte, *“O ator não precisa experimentar determinadas situações para poder sentir uma emoção e reproduzi-la no teatro” ...”* *“Assim, o ator percebe e constrói seus esquemas de comportamento de acordo com as situações e experiências vividas por outros e os transporta para sua atuação no palco.”* (VYGOTSKY, 2004).

Para Maria Eunice de Oliveira e Tania Stoltz (2010), a interação social na atividade teatral acontece em diversas dimensões: interação entre ator e escritor do texto através do próprio texto, entre atores, diretor, técnicos e outras pessoas envolvidas na montagem de uma peça e entre os atores durante a representação. Além disso, de forma muito particular, numa dimensão de comunicação entre ator e plateia e vice-versa, numa espécie de diálogo, funciona como que numa linguagem própria entre quem faz e quem assiste, quer seja pelo calor do aplauso, quer pela emoção, existindo nessa relação um processo intuitivo sobre a percepção da realidade que os cerca.

No contexto da escola, o Teatro favorece um amplo leque de situações e oportunidades de aprendizagem e conhecimento. Quer no contexto da linguagem, onde a palavra é, de certa

forma, manipulada em relação ao sentido e associada a imagens, no entanto, mesmo a palavra, sozinha, é aberta, pode desencadear inúmeras imagens na mente de quem as ouve. No teatro, desvela-se a informação da voz, do corpo, do gesto, da ação e da emoção do ator.

Atendendo às características do Teatro, a atividade teatral atua no campo das regras, do respeito pelo outro, na partilha, na busca de informações, na divisão de tarefas, nos aspetos emocionais, cognitivos, na coordenação motora, na expressão em várias áreas, na criação, no conhecimento, na definição da personalidade e no desenvolvimento cultural e social. Implica ainda o desenvolvimento da atenção, da percepção e da memória, da capacidade de interligar assuntos, trabalha a expressividade e a imaginação. Estes aspetos são frequentemente ignorados em relação à realidade juvenil, no entanto, Vygotsky (1989), em relação ao desenvolvimento infantil diz-nos que *“se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender o seu avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, porque todo o avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos”*.

Para Vygotsky (2004), a experiência pessoal do educando é a base do processo pedagógico, *“a educação faz-se através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio”*, nesse sentido, o professor necessita desenvolver atividades que permitam a prática direta com as questões do conhecimento, e ao mesmo tempo estimulem a aprendizagem.

O Teatro é agente mobilizador tanto para crianças, como para adolescentes, como para adultos, intervindo na relação do Homem com a sociedade e com os meios que o rodeiam, afeta-o nos aspetos emocionais, cognitivos, motores e sociais.

Na adolescência, a fantasia é uma das formas que o jovem encontra para expressar a sua vida emocional e os seus impulsos, bem como a forma de a direccionar e modular. A fantasia assume-se como uma função básica, quase instintiva,

*“fantasia é uma das manifestações criativas do homem, e isto é especialmente verdadeiro na adolescência, quando a união com o pensamento em conceitos ocorre e passa por desenvolvimentos significativos neste aspeto objetivo. Ambos os canais se encontram em estado complexo de entrelaçamento e ambos cooperam e influenciam no desenvolvimento da imaginação”* (VYGOTSKI, 1994).

A imaginação, por sua vez, passa a utilizar-se da palavra, abandonando gradualmente as imagens. Este evento permite que o Teatro seja um excelente veículo de formação do sentido e da formação de conceitos, tal como defendido por Augusto Boal, pelo que a existência da disciplina de Teatro é fundamental, devendo constituir parte integrante da educação de todos. Estimular os alunos a exercer a sua capacidade imaginativa, a criar e recriar situações, lugares, tempos, personagens, tanto através da fala como do movimento do corpo, movendo-se no espaço e interagindo com os colegas, relacionar os conteúdos curriculares, promover o

autoconhecimento e o conhecimento do meio envolvente. Ensinar os alunos a sentir e a correlacionar o sentido nas coisas, é ensiná-los a pensar e agir sobre o mundo, e a melhorar a sua prestação a nível de ensino. É educação.

### **3. Motivação para a escolha do tema de investigação.**

Tendo o autor deste plano frequentado, no Ensino Secundário, o Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, inicia depois a sua incursão no estudo académico em Licenciatura de Engenharia Civil, onde chegou até ao terceiro ano, vindo depois efetuar mudança de curso para Licenciatura em Design Multimédia, que concluiu, com uma pós-graduação no mesmo.

O interesse pela área do Teatro surge ainda na frequência do Ensino Secundário, onde realiza um curso de formação inserido num projeto do Ministério da Cultura - Projeto PAIDEIA. Mais tarde, quando entra no ensino universitário, no Curso de Engenharia Civil, sente a falta - necessidade da componente artística na sua formação, pelo que logo no 1º ano liga-se ao TeatrUBI - Grupo de Teatro Universitário da Universidade da Beira Interior. Faz inúmeras formações com nomes de referência do panorama artístico nacional e internacional, na área do Teatro, da Dança e das Artes Performativas, e desenvolve trabalho tanto como ator, cenógrafo e figurinista. Durante esse período passa dois anos pela experiência da Associação Académica como responsável pela Secção Cultural onde cria e organiza inúmeras atividades de índole Cultural em várias áreas artísticas. Juntamente com um grupo de amigos, descontentes e conscientes das necessidades culturais da região que habitavam, no ano de 2000 criam a ASTA<sup>3</sup> - Associação de Teatro e Outras Artes, que se assume como a segunda Companhia Profissional do Distrito de Castelo Branco. Desde aí, o autor em paralelo à vida académica desenvolve o seu percurso profissional na Companhia da qual é o Diretor Artístico, onde assume várias funções que passam desde trabalho de ator, a encenador, formador, cenógrafo, figurinista, aderecista e designer<sup>4</sup>, sendo que a principal linha estética da companhia é a procura da multidisciplinaridade no Teatro.

Ainda, em actividade profissional, como professor no Agrupamento de Escolas do Teixoso e do Tortosendo, a utilização do Teatro como ferramenta de trabalho na aprendizagem por parte dos alunos, provou-se fundamental para o sucesso do processo educativo dos mesmos.

Em suma, a nível de âmbito educativo, a multidisciplinaridade de formações e experiência profissional por parte do autor conferiram-lhe competências que, face às exigências do mundo atual, reconhece como sendo profícuas nas relações-resultados pessoais, profissionais (em qualquer contexto), sociais e culturais. Ter o privilégio de se mover entre vários mundos da arte, conhecer as suas histórias-estéticas, modos de receção e trabalhando questões

---

<sup>3</sup> [www.aasta.info](http://www.aasta.info) // facebook: ASTA - Associação de Teatro e Outras Artes

<sup>4</sup> Currículo do autor do presente relatório em Anexo 1

éticas, sobretudo, nas atividades teatrais, leva ao desejo da “obra de arte total” que as artes performativas materializam de múltiplas e ricas maneiras.

No sistema de ensino português o teatro não surge englobado nas Artes Visuais. No entanto é inequívoco que o Teatro é por excelência uma forma de arte, também visual, que permite o desenvolvimento holístico do ser humano. Pretende-se assim, com esta investigação, também, o matrimónio, na educação, entre as Artes Visuais (tal como são entendidas no contexto português) e o Teatro (“arrumado” nas artes performativas ou do espetáculo). Isto porque: por um lado, desde sempre artistas plásticos e arquitetos trabalharam na obra teatral como cenógrafos, figurinistas e, mais recentemente plásticos do som e da imagem; por outro, atualmente o ensino secundário vocacional das artes visuais inclui conhecimentos e competências úteis a ambos campos artísticos, quer no Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais (História e Cultura das Artes; Desenho A; Materiais e Tecnologias; Oficina de Artes; Oficina Multimédia B), quer nos Cursos Artísticos Especializados e, em concreto, na especialização oferecida pela Soares dos Reis (Porto) - Realização Plástica do Espetáculo, ou até mesmo nos Cursos de Formação Profissional de Animação Sociocultural.

A “obra de arte atual” encontra-se, de facto, nas quebras das fronteiras entre as artes, na busca da multissensorialidade através da multimédia (entenda-se meios tradicionais e os derivados das tecnologias da comunicação e informação).

Esta procura pela “obra de arte total” levou artistas das denominadas vanguardas históricas a testar os limites das belas artes surgindo experiências plásticas extremamente inovadoras, na época, como o Happening, a Performance, as Instalações e mais recentemente formas de Arte Pública que também englobam competências do corpo, do seu movimento, da sua expressão e da plasticidade da voz como “ruído” poético.

Na própria formação dos artistas a experimental Bauhaus também foi a primeira escola de artes e ofícios a oferecer aos seus alunos uma Workshop de Teatro, sobretudo durante a direção de Oskar Schlemmer e a fazer todos os alunos, orientados nas várias oficinas e ateliers, a participarem nos espetáculos encenados pela mesma.

No mundo atual, a nível profissional, são muitas as empresas que recorrem às técnicas do teatro no processo formativo, hoje em dia exigido por lei, dos seus colaboradores, isto por reconhecerem as suas mais-valias e especificidades.

Torna-se, assim, imperativo refletir não só sobre a especificidade de ambos campos artísticos, mas sobretudo, e é esse o um dos nossos objetivos últimos, refletir em que medida se pode aportar competências complementares aos alunos de Artes Visuais que, sem a expressão dramática e a educação pelo teatro, poderiam ficar simplesmente adormecidas.

#### **4. Objetivos de Investigação/questões de investigação.**

Uma vez definidos os objetivos gerais compete agora identificar objetivos específicos que sirvam também de fio condutor à metodologia de investigação:

- Reunir fundamentos/argumentos de autores de referência para o alargamento da Educação pelo Teatro a todos os níveis de ensino;
- Identificar propostas de influentes pedagogos em torno da expressão e do jogo dramático e dos jogos teatrais em contexto de ensino
- Identificar as competências específicas que o Ensino do Teatro/ Educação pelo Teatro podem desenvolver;
- Delimitar as competências transversais que a educação pelo Teatro deverá promover nos alunos nos vários níveis de ensino - sobretudo 3º ciclo e Ensino Secundário - pela sua própria especificidade;
- Identificar-documentar-descrever iniciativas de disseminação do teatro na educação;
- Elencar organizações/Associações internacionais que defendem Educação pelo Teatro e descrever/monitorizar eventuais propostas curriculares/standards de qualidade;
- Descrever experiências pessoais, do autor deste plano, no campo da educação pelo teatro;
- Transferir/transmitir as mesmas para o/no plano do ensino das Artes Visuais, propondo implementando a Educação pelo Teatro na Prática de Ensino Supervisionada nas disciplinas de Desenho A (12º ano) e Educação Visual (9º ano).

#### **5. Metodologias de investigação adotadas. Sequência do processo de investigação.**

Inicialmente impôs-se, deste modo, uma investigação histórico-descritiva sobre: 1) a importância da Educação pela Arte no ensino e, em concreto, a Educação pelo Teatro; 2) a pedagogia crítica (Freire) relacionando-a com a problemática do Teatro do Oprimido (Boal) e com as abordagens pedagógicas de Vygotsky, Arnheim e Read; 3) argumentos que dignifiquem-comproven as valências/benefícios da Educação pelo Teatro, para o desenvolvimento holístico do aluno, problematizando, delimitando as competências transversais úteis a várias áreas disciplinares curriculares e, em concreto às artes visuais; 4) momentos da história das artes em que a procura da “obra de arte total” acabou com as barreiras entre as artes visuais e o teatro, quer do ponto de vista do artista, obra e/ou

espetador; 5) identificar e descrever casos de implementação-disseminação do teatro na escola (em concreto no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ou educação não formal em faixas etárias correspondentes), verificando qual o “estado da arte” em Portugal. Surge, assim, o - *Capítulo I: Teatro na Educação. Fundamentos teóricos e prática*. - onde serão abordados os seguintes subtemas: 1.1. Enquadramento teórico -Abordagens pedagógicas (Freire, Boal, Vygotsky e Arnheim); 1.2. O lúdico e o jogo dramático na educação; 1.3. Breve história dos aspetos da Performance, Happening, Instalação e Arte Pública que envolvem “competências” da expressão dramática/teatro; 1.4. Educação pelo Teatro (Narrativas pessoais - experiência no campo da educação; Serviço educativo - ASTA e Palco PIEF; Iniciativas de disseminação do Teatro nas Escolas portuguesas;); e, 1.5. O “Teatro” nos documentos reguladores oficiais do currículo nacional.

Toda esta investigação teórica, realizada, permitiu uma investigação qualitativa completada por uma proposta e implementação de atividade extracurricular para o Plano Anual de Atividades, na Prática de Ensino Supervisionada, realizada no presente ano letivo (2013/2014), na Escola Secundária Campos Melo, com uma turma do 12º ano de Desenho A, em que a abordagem ao teatro se fez através da planificação-implementação-monitorização de uma Performance, feita por grupos de alunos, a ser apresentada na edição de 2014 dos Colóquios Juvenis de Artes. A partir de todo este percurso de fundamentação da Educação pelo Teatro, foi-nos então possível:

1º Identificar as competências específicas e transversais que a Educação pelo Teatro pode desenvolver no 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário.

2º Identificar correntes pedagógicas que implicam a adoção de métodos de ensino e aprendizagem acordes com os objetivos de investigação e com objetivos pessoais, enquanto, educadores e formadores de personalidades.

### **5.1. Metodologia e filosofia de investigação.**

No que concerne à natureza da presente investigação, pretende-se uma investigação que dê testemunho da complexidade do sistema de relações docente-aluno-comunidade escolar-recursos didáticos, condicionada ao nosso objeto de investigação, que comprove uma verdade que na nossa perspetiva, é não só universal como de interesse universal, não fosse o Teatro uma das artes mais antigas e fundamentais na existência do homem, no seu processo educativo e civilizacional, desejando, ainda, contribuir com conhecimentos, úteis ao sistema de ensino. Por estas razões por um lado recorreremos ao método histórico-descritivo (no sentido de se reunirem argumentos-fundamentos que comprovem esta verdade), à narrativa pessoal dada a experiência profissional do autor deste relatório na área do teatro e da inserção deste em experiências educativas e à implementação, na prática de ensino supervisionada, de uma investigação qualitativa.

Atendendo às diferenças entre a investigação quantitativa e qualitativa, tendo por base Carvalho Vieira, apresentamos em quadro resumo em seguida, para justificar, depois, a nossa opção por uma investigação qualitativa:

Tabela 1 - principais diferenças entre as características dos métodos

<b>Principais diferenças entre as características dos métodos</b>		
<b>Característica</b>	<b>Quantitativa</b>	<b>Qualitativa</b>
Foco	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca explicação: o “porquê”: preocupa-se com as causas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca a compreensão: o “como”: preocupa-se em compreender os fenómenos, refere-se ao mundo dos símbolos/significados</li> </ul>
Objeto de estudo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Factos naturais descritos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fenómenos humanos apreendidos (significados)</li> </ul>
Papel do investigador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distancia-se do facto investigado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpreta à luz da sua subjetividade</li> <li>• Envolve-se no fenómeno de interesse</li> </ul>
Objetivos da Investigação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teste de hipóteses</li> <li>• Descrição e estabelecimento de correlações matemáticas (estatísticas) e causais entre factos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão; explicação</li> <li>• Apreensão e interpretação da relação de significados de fenómenos para os indivíduos e a sociedade</li> </ul>
Amostra/ grupo para estudo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aleatória: representativa estatisticamente de uma população</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amostra com representatividade tipológica, Intencional: sujeitos individualmente eleitos; tamanho pequeno</li> </ul>
Tratamento/ análise dos dados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnicas estatísticas, habitualmente feitas por especialistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise de conteúdo: categorias por relevância teórica de repetição</li> </ul>
Instrumentos de investigação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentos e <i>surveys</i></li> <li>• Observação dirigida</li> <li>• Questionários fechados</li> <li>• Escalas</li> <li>• Classificações nosográficas</li> <li>• Exames laboratoriais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisador como instrumento, com seus sentidos</li> <li>• Observação</li> <li>• Entrevistas</li> <li>• Recolha intencional</li> <li>• Testes psicológicos</li> </ul>
Critério de fiabilidade e validade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fidedignidade</li> <li>• Atribuído ao rigor da reprodutibilidade dos resultados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Validade atribuído ao rigor da validade dos dados</li> </ul>
Apresentação dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em linguagem matemática (tabelas, quadros), habitualmente em separado no relatório</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tópicos redigidos, com observações de campo e citações literais (falas), não separados da discussão</li> </ul>
Discussão dos resultados e conclusões	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confirmação ou refutação das hipóteses previamente definidas.</li> <li>• Generalização dos resultados e conclusões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação simultânea à apresentação de resultados, revisão de hipóteses, conceitos ou pressupostos</li> </ul>

Desta forma, a opção por uma investigação qualitativa, justifica-se não só por esta considerar a existência de uma relação dinâmica entre o sujeito e o mundo real, mas também por ser descritiva e utilizar o método indutivo onde o processo é o foco principal, em oposição à investigação quantitativa que se traduz em números, variáveis passíveis classificar, organizar e quantificar, recorrendo a métodos estatísticos.

A investigação qualitativa revelou-se-nos mais flexível, porque, neste momento, ainda se procura a compreensão do quadro de referência, e como tal uma maior aproximação à razão, ou razões, de determinados comportamentos, atitudes e aquisições cognitivas, proporcionando-nos uma informação, por estas razões, mais rica e diversificada, ao se optar por observação direta (observação da ação) e indireta (evidências documentais).

Atendendo à problemática que se pretende aferir, a da importância da educação pelo Teatro no currículo nacional, e a forma como se pretende desenvolver a investigação, não faria sentido a quantificação, pois o presente trabalho de investigação têm como objetivo uma pesquisa exploratória, com a finalidade de proporcionar uma maior familiaridade ao problema, tornando-o mais explícito e permitindo-nos criar hipóteses mediante estudos de casos, pesquisa bibliográfica e a pesquisa explicativa por forma a explicar o porquê das coisas, identificando fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenómenos.

Assim, como início do trabalho de investigação tornou-se fundamental a definição do problema, que se nos apresenta como - *qual o grau da importância do teatro para o ser humano, e no seu processo educativo?*, Para nos dar a verdadeira problemática que é - *qual a importância da promoção de uma educação pelo Teatro, desejando obter um programa base para o design de uma disciplina de teatro, no 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, isto é, como disciplina no currículo nacional?*

Como método de trabalho e de pesquisa pretende-se alcançar uma coerente revisão da literatura, com documentação, observação direta e indireta, e com pesquisa de campo. Em relação à observação, pretende-se realizar uma observação tanto estruturada como não estruturada, participante e não participante atendendo a que se pretende analisar projetos específicos na área do serviço educativo referentes à utilização do teatro como “ferramenta” pedagógica. No aspeto do trabalho de campo, ele será desenvolvido de forma exploratória e experimental.

Recorrer-se-á ainda a uma técnica de investigação social utilizada frequentemente por antropólogos, sociólogos, psicólogos, educadores, entre outros estudiosos, que é a história de vida, uma vez que esta, tenta obter dados e experiências de alguém com significado importante para o conhecimento do objeto em estudo.

## 5.2. Proposta de atividade extracurricular do Plano Anual de Atividades - PERFORMANCE PARA OS XIX COLÓQUIOS JUVENIS DE ARTE.

*HOMO SAPIENS, HOMO FABER, ou HOMO LUDENS?*

Nestas “visões” do ser *HOMO*, têm-se assente os principais paradigmas da educação e em concreto da educação artística. Na origem do ensino “público”, já fora dos mosteiros, e no Renascimento com o aparecimento das Academias de Arte (herdeiras da Academia de Platão - *HOMO SAPIENS*), que alternaram com a aprendizagem através da prática nas associações gremiais ou nos ateliers dos grandes pintores (*HOMO FABER*), procurou-se elevar a Arte ao nível da Ciência, a Perspetiva e a Anatomia fizeram a sua entrada no ensino de futuros arquitetos, pintores e escultores (desde aí a formação de índole mais teórica, não deixou de acompanhar a formação dos artistas, aumentando as vertentes do conhecimento teórico-racional ao longo dos séculos e agrupando-se em disciplinas e áreas de conhecimento que se introduziram no ensino público, para todas as crianças e adolescentes). A entrada do paradigma educativo *HOMO LUDENS*, deve-se em parte a Fröebel e começa a ser utilizado nos jardins-de-infância. No entanto, já na antiguidade greco-romana o jogo e o teatro eram, reconhecidas formas, embora informais, de educar o povo, como vimos. Se quiséssemos voltar a uma visão humanista do conhecimento teríamos que evocar a universalidade do mesmo, agora à luz de todas as descobertas da neurociência e da ciência cognitiva e defender uma educação em que a vertente “*SAPIENS*”, “*FABER*” e “*LUDENS*” convivessem em harmonia.

Não presumindo, o autor deste relatório, de dominar conceitos ou atestar conhecimentos coloca-se na posição de Johan Huizinga na sua obra “*Homo Ludens*”,

“O leitor destas páginas não deve ter esperança de encontrar uma justificação pormenorizada de todas as palavras usadas. No exame dos problemas gerais da cultura, somos constantemente obrigados a efetuar incursões predatórias em regiões que o atacante ainda não explorou suficientemente. Estava fora de questão, para mim, preencher previamente todas as lacunas de meus conhecimentos. Tinha que escolher entre escrever agora ou nunca mais; e optei pela primeira solução.” JOHAN HUIZINGA (2000),

Existe todo um percurso académico, profissional, empírico do autor do presente relatório, no que concerne à relação das artes performativas/teatro com a vida e, a nível pedagógico, as mais-valias e resultados obtidos no percurso pedagógico dos jovens e crianças com as quais teve a oportunidade de trabalhar, que tem que ser plasmado em palavras num discurso que, pela sua natureza, implica distância crítica, método e contenção de emoções. Os muitos conceitos e constructos que a área das Artes e da Cultura se apropriam tornam o papel do investigador difícil. Tal como Huizinga nos diz - fazemos “incursões predatórias” sem explorar, de antemão, todas as lacunas do nosso conhecimento. Assim, tal como é permitido a algumas crianças, é por tentativa e erro que aprendemos. Tentativa e erro, processo que tem acompanhado as grandes descobertas do conhecimento humano - a metodologia de investigação científica, nas ciências mais “duras”, admite-o não como um mal necessário,

mas como um bem inevitável para o avanço da humanidade. Por outro lado é já senso comum que quanto mais sabemos sobre um tema, mais noção temos do que ainda nos falta saber e, por isso, qualquer investigação, qualquer descoberta, é sempre um processo em aberto na “expectativa”, também, que alguém, com outros olhos e desde outra perspectiva, descubra novos *insights* para o problema em estudo. É com esta humildade e conscientes de que vamos, de certeza, errar que iniciamos o nosso percurso como docentes. O processo de ação-reflexão no campo da educação admite e permite um processo de constante tentativa-erro-adequação-melhoria que deve perdurar, pois quando um profissional deixa de se auto questionar, acomoda-se e automatiza-se, perdendo algo fulcral à humanidade - a curiosidade e o desejo de se superar.

Não existe Educação sem Cultura, nem Cultura sem Educação, sendo que neste sentido, não poderemos promover uma nação desenvolvida quando as bases, as fundações, as estruturas falham. Estando estas construídas de forma sólida, consciente e devidamente estruturadas, poderão fazer face a inúmeras intempéries, e assumirem-se como um marco importante na civilização.

Quando se fala em Educação pelo Teatro/ expressão dramática, assume-se o *Jogo* e o *Lúdico* como “conceitos”, também centrais, neste trabalho de investigação e sobretudo nas atividades profissionais desenvolvidas, pelo autor deste relatório, até ao momento, no Teatro ou através do Teatro em ações educativas, incluindo a experiência na Prática de Ensino Supervisionada (PES), numa turma de 9º ano de Educação Visual e em outra do 12º ano de Desenho A, do Curso Científico de Artes Visuais, a fim de aferir as mais-valias de uma educação pelo Teatro. Neste sentido, propôs e implementou, na PES, conjuntamente com a colega, professora estagiária Andrea Vicente, as seguintes atividades curriculares e extracurriculares:

1º Inserido no plano anual de atividades, na disciplina de Educação Visual, um exercício que aglomera as unidades didáticas - Textura, Estrutura, Cor e Espaço, - onde se pretende desenvolver um trabalho prático de intervenção num espaço a definir, na escola, correlacionando os aspetos dos elementos estruturais da forma, nas unidades de estrutura, cor e espaço. O objetivo do trabalho é correlacionar as várias áreas artísticas e criar-se uma instalação, em que o autor do presente plano pretende aferir competências que visem a utilização do “corpo” num contexto de “happening” ou “performance”, para a transmissão de uma mensagem. No fundo pretende-se verificar se o recurso a “outros” meios poderá aportar outro tipo de competências, ou não, aos alunos.

2º Para a turma de 12º ano, uma proposta de atividade, simultaneamente curricular e extracurricular, para o Plano Anual de Atividades - Performance e vídeo a realizar pelos alunos, orientada pelo professor estagiário, autor deste plano, em colaboração com a colega

estagiária Andrea Vicente, para apresentar na XIX edição dos Colóquios Juvenis de Arte, este ano sob o tema - LUZ, SOMBRA, CRIAÇÃO.

Com a realização destes trabalhos, pretende-se promover as capacidades criativas por parte dos alunos, a criação de uma narrativa visual, a interligação do tema com formas várias de representação e seu grau de significado, a capacidade de síntese, promover o autoconhecimento e a autoestima, o conhecimento do meio envolvente, a resolução de problemas, a capacidade de expressão utilizando várias formas (visuais e não só), a relação entre eles e com os outros e o todo, e a pluridisciplinaridade das artes.

No campo dos conteúdos programáticos para o 12º ano, o objetivo é relacionar o campo da *Visão* (percepção visual) com os *Materiais* (o tipo de suporte e os meios atuantes), os *Procedimentos* (o domínio dos conceitos estruturais da comunicação visual), a *Sintaxe* (a forma, a cor, o espaço, o volume e o movimento), e por último, o *Sentido* (a visão sincrónica e diacrónica). No fundo, relacionar todo o conteúdo programático do ano letivo, num trabalho onde a “tela” - o suporte, é o espaço, e os materiais são os próprios alunos em conjunto com outro tipo de elementos, por forma a construir uma narrativa visual e plástica, coerente e transmissora de uma mensagem.



# Capítulo I: Teatro na Educação: Fundamentos Teóricos e prática.

## I.1. Enquadramento teórico.

No mundo atual, onde as desigualdades económicas e sociais se tornam cada vez mais evidentes, a arte tem vindo a ser tratada como algo não prioritário, apanágio das crianças cujos pais pagam, do seu bolso, este “luxo ocioso”. Cabia investigar a relação entre o desenvolvimento económico e a igualdade de oportunidades, numa sociedade capitalista que prestigie o ensino através das artes e o ensino das artes, compreendendo o ensino secundário.

No contexto escolar em português, o ensino das artes tem priorizado as artes visuais, dando alguma relevância à música, teatro e dança, mas que na passagem à prática, tem deixado muito a desejar. Inclusive a importância oficial que se dava às artes plásticas, até há um ano atrás, isto é, até à revogação do documento das competências essenciais, vê-se comprometida pelas novas metas curriculares, já vigentes até ao final do ensino básico, em que concretamente, no 3º ciclo, o “programa” de EV é muito específico no que se refere às “artes visuais” a trabalhar (design, no 7º ano; arquitetura no 8º ano e engenharias no 9º ano), embora o desenho continue como a “base” da aprendizagem. Arnheim diz-nos que a visão em si mesma, é uma função da inteligência, que a perceção é um sucesso cognitivo, que interpretação e significado são aspetos indissociáveis da visão e que o processo educativo pode potencializar ou defraudar essas habilidades humanas, nesse sentido a educação artística são é o agente primários no desenvolvimento da mente, do processo de aprendizagem. A nova abordagem ministerial privilegia o retorno à aquisição de conhecimentos dirigidos, aparentemente, a canalizar os alunos para determinadas profissões, voltando ao antigo paradigma que valoriza as inteligências lógico-matemática e linguística, num vazio ideológico onde a criança e o adolescente usam, sobretudo a mente racional em detrimento do corpo emocional. As atividades realizadas serão, no máximo, *hands-on* em EV e o corpo, apenas, será estimulado na educação física, até ao final do secundário, para quem não siga cursos ligados às artes. No entanto, está por demais provado “o erro de Descartes” e por um neurologista português de projeção internacional, António Damásio - é a emoção, a intuição e os sentidos que estão na origem da razão e dos processos de cognição (aquisição de conhecimento) e metacognição (domínio sobre os próprios processos de aquisição de conhecimento) e não o contrário. Também está, por demais, provado que: trabalhar com as várias artes estimula diferentes zonas do cérebro a partir de perceções sensoriais; que o cérebro direito tem competências distintas do esquerdo e que ambos se unem para construir conhecimento; que existem dois extremos de produção de signos, notações e códigos na apreensão do mundo pelas crianças - os hápticos (que usam todos os seus sentidos, ou vários) e os visuais (que confiam, sobretudo, na visão) para fazer sentido do mundo. Cabe perguntar:

qual o lugar dos hápticos no nosso sistema de ensino? Quais as consequências de não estimular, nos visuais, os restantes sentidos?

O teatro usa e funde as linguagens verbal, auditiva, visual e corporal, a memorização, a interpretação, a improvisação, a atenção, a organização espacial, a verbalização, exigindo autoexpressão, conhecimento do outro, interação social (através de trabalho colaborativo e relação com o público), conhecimento da literatura, história, artes cénicas, cultura... . Todas estas competências implicam a mobilização de aspetos cognitivos, afetivos, sociais e motores dos sujeitos, implicam ainda em aprendizagens, exercício repetitivo e construção de conhecimento. O Teatro, pela sua própria essência, permite aglomerar, na sua própria forma de expressão-comunicação, todas estas características inerentes à expressão artística, sendo um dos meios mais valiosos e completos de educação. Um meio, onde a amplitude da sua ação (abrangendo quase todos os aspetos importantes do desenvolvimento das crianças e jovens) além da grande diversidade de formas que pode tomar (podendo ser adaptado de acordo com os objetivos, as idades e os meios onde se praticam) tornam-no, por excelência, na principal forma de atividades educativas.

Tendo origem na palavra grega *theatron*, cujo significado era “o lugar de onde se vê”, para Aristóteles, o teatro permitia ver além do discurso, perceber, possuía a particularidade de ensinar as pessoas a alcançar o que estava por detrás das coisas, ver além da superfície, relacionar o significante com o significado. Contudo, este grau de conhecimento não aparece de um momento para o outro, é um processo construtivo que se torna essencial que decorra desde a infância, de forma continuada. Vygotsky concorda com Aristóteles quando nos diz que,

“de igual maneira é possível e exequível o pós-efeito cognitivo da arte. Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenómenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento.”... “O ator não precisa experimentar determinadas situações para poder sentir uma emoção e reproduzi-la no teatro. As emoções são construídas socialmente e estão dispersas por todas as situações e lugares percebidos via sentidos do sujeito, que é ator na sociedade em que vive e ator no palco. O sujeito compreende o significado das emoções e quando e como ele as “utiliza” ou as sente. Assim, o ator percebe e constrói seus esquemas de comportamento de acordo com as situações e experiências vividas por outros e os transporta para sua atuação no palco. (VYGOTSKY, 2004).

Para Maria Eunice de Oliveira e Tania Stoltz (2010), a interação social na atividade teatral acontece em diversas dimensões: interação entre ator e escritor do texto através do próprio texto; entre atores, diretor, técnicos e outras pessoas envolvidas na montagem de uma peça e entre os atores durante a representação. Além disso, de forma muito particular, numa dimensão de comunicação entre ator e plateia e vice-versa, numa espécie de diálogo, funciona como que numa linguagem própria entre quem faz e quem assiste, quer seja pelo calor do aplauso, quer pela emoção, existindo nessa relação um processo intuitivo sobre a percepção da realidade que os cerca.

No contexto da escola, o Teatro favorece um amplo leque de situações e oportunidades de aprendizagem e conhecimento. No contexto da linguagem, uma só palavra pode conter mais abertura e entropia (valor informacional) que uma imagem, manipulado o seu valor semântico e poético desdobra-se em imagens, sons, memórias, odores, sensações tácteis, tal como o provam múltiplas instalações sonoras que usam apenas a palavra falada, ou o teatro radiofónico, ou os contadores de histórias, ou um bom livro, etc. . No teatro, desvela-se a informação do carácter da voz, do carácter do rosto e do corpo, do carácter do gesto, do carácter da ação/atitude, da emoção do ator e o “eu” espetador, por sua vez, projeta nesse caleidoscópio humano, memórias, sensações, etc., que diferem dos outros “eus” que vêm exatamente a mesma “cena” - é a “obra aberta” (Umberto Eco).

Para Vygotsky (2004), a experiência pessoal do educando é a base do processo pedagógico, *“a educação faz-se através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio”*, nesse sentido, o professor necessita desenvolver atividades que permitam a prática direta com as questões do conhecimento, e ao mesmo tempo estimulem a aprendizagem. Atendendo às características do Teatro, a atividade teatral atua no campo das regras, do respeito pelo outro, na partilha, na busca de informações, na divisão de tarefas, nos aspetos emocionais, cognitivos, na coordenação motora, na expressão em várias áreas, na criação, no conhecimento, na definição da personalidade e no desenvolvimento cultural e social. Implica ainda o desenvolvimento da atenção, da perceção e da memória, da capacidade de interligar assuntos, trabalha a expressividade e a imaginação. Estes aspetos são frequentemente ignorados em relação à realidade juvenil, no entanto, Vygotsky (1989), em relação ao desenvolvimento infantil diz-nos que *“se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender o seu avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, porque todo o avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos”*.

O Teatro é agente mobilizador tanto para crianças, como para adolescentes, como para adultos, intervindo na relação do Homem com a sociedade e os meios que o rodeiam, afeta-os nos aspetos emocionais, cognitivos, motores e sociais.

Na adolescência, a fantasia é uma das formas que o adolescente encontra para expressar a sua vida emocional e os seus impulsos, bem como a forma de a direccionar e modular, a fantasia assume-se como uma função básica, quase instintiva,

*“fantasia é uma das manifestações criativas do homem, e isto é especialmente verdadeiro na adolescência, quando a união com o pensamento em conceitos ocorre e passa por desenvolvimentos significativos neste aspeto objetivo. Ambos os canais se encontram em estado complexo de entrelaçamento e ambos cooperam e influenciam no desenvolvimento da imaginação”*, (VYGOTSKI, 1994).

A imaginação por sua vez passa a utilizar-se da palavra, abandonando gradualmente as imagens. Este evento permite que o Teatro seja um excelente veículo de formação do sentido, de conceitos, de abstrações, de narrativas que usam o potencial metafórico quer da linguagem escrita, quer da linguagem falada, pelo que a existência da disciplina de teatro é fundamental, devendo constituir parte integrante da educação de todos. Estimular os alunos a exercer a sua capacidade imaginativa, a criar e recriar situações, lugares, tempos, personagens, tanto através da fala como do movimento do corpo, movendo-se no espaço e interagindo com os colegas, relacionar os conteúdos curriculares, promover o autoconhecimento e o conhecimento do meio envolvente, ensinar os alunos a sentir e a correlacionar o sentido nas coisas, é ensiná-los a pensar e agir sobre o mundo, e a melhorar a sua prestação a nível de ensino. É educação.

### **I.1.1. Abordagens pedagógicas. Pedagogia crítica (Freire) versus Teatro do Oprimido (Boal).**

Assumindo as novas correntes pedagógicas, de acordo com os construtivistas críticos, os alunos são considerados como os principais agentes no processo construtivo do conhecimento, pois o Homem é visto também como um ser social e, com efeito, a sua construção é influenciada pelo ambiente que o rodeia. O construtivismo crítico mostra preocupações com a investigação, a pedagogia e as múltiplas formas como interagem.

A Pedagogia Crítica tem como particular preocupação a reconfiguração da tradicional relação aluno/professor: a sala de aula passa a ser um local onde o novo conhecimento, com base nas experiências dos alunos e dos professores, é produzido através de um diálogo com significado. A Pedagogia Crítica tem uma clara influência no trabalho de Paulo Freire. Para este, a educação liberal foca-se no desenvolvimento da consciência crítica, que capacita o aluno para reconhecer as ligações entre os seus problemas individuais e experiências, com os contextos sociais em que estão inseridos.

Com base em *fundamentos teóricos*, necessitamos de um conjunto de interpretações que nos ajudem a entender o sentido de educação, das suas implicações sociais e políticas, e de como nós, educadores, fazemos parte dessa combinação complexa.

O construtivismo crítico visa questionar o ato educativo e as forças que constroem o conhecimento. O modo como percecionamos o mundo, comporta implicações importantes para o ensino e para o pensamento crítico. O “crítico”, em Construtivismo Crítico, tem a ver com a percepção de si mesmo, enquanto ser social, de como o poder dominante gere o conhecimento - autoconhecimento e crítica cultural e educativa. Coloca questões acerca dos propósitos sociopolíticos do ensino - privilegiar uns e marginalizar outros. Dá valor aos *insights* teóricos e sociais dos alunos na produção de conhecimento. Dá importância e estuda

as identidades dos alunos e os seus *backgrounds*. Evita a repressão social e valoriza a liberdade individual. Os Alunos têm direito a questionar e rejeitar o que é afirmado.

Os construtivistas críticos refutam a ideia de que a educação se limite a “*transferir verdades irrefutáveis*” e o aluno tenha a mera função de as memorizar, sem as questionar. O aluno deve adquirir conhecimento, incluindo as suas vivências, de forma a compreender as matérias e o sentido das mesmas. Para tal, o professor deve ter em conta os saberes do aluno e as suas vivências. Apresentamos, de seguida, um quadro com as enumeras distinções entre objetivismo e construtivismo:

Tabela 2 - distinção entre Objetivismo e Construtivismo

<b>Distinção entre Objetivismo e Construtivismo</b>	
<i>Objetivismo</i>	<i>Construtivismo</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crença epistemológica de que é possível produzir conhecimento desinteressado acerca de qualquer fenómeno seguindo simplesmente o método científico;</li> <li>• Conhecimento como reflexo da realidade;</li> <li>• Mantém a política afastada da educação;</li> <li>• Trata-se da lógica da hierarquia e do autoritarismo;</li> <li>• As mentes dos alunos são passivas;</li> <li>• O ensino e a investigação serviram várias vezes os interesses do poder;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O construtivismo crítico não procura substituir o objetivismo por outro sistema epistemológico autoritário e certo, mas antes constituir uma orientação filosófica que pretende reconceptualizar processos de pensar e de saber;</li> <li>• Conhecimento como construção da realidade;</li> <li>• O ensino e a investigação não são neutros: implicam uma posição e torná-la explícita;</li> <li>• Realiza uma reconstrução que procura conferir poder aos que não o têm;</li> </ul>

Que nos remete, ainda, para a oposição do método tradicional ao método construtivista:

Tabela 3 - Construtivismo no ensino

<b>Construtivismo no ensino</b>	
<i>Método Tradicional</i>	<i>Método Construtivista</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor vê os alunos apenas como aprendizes.</li> <li>• A situação na sala de aula está completamente sob o controlo do professor.</li> <li>• Os alunos são motivados pelo professor.</li> <li>• Os conteúdos são subdivididos em pequenas unidades de modo a facilitar a aprendizagem.</li> <li>• Assume-se que cada aluno é capaz de aprender a mesma matéria dentro do mesmo espaço de tempo a uma velocidade idêntica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos são tidos como seres holísticos, para além de possuírem uma dimensão mental também possuem uma dimensão emocional e física.</li> <li>• O professor aconselha e questiona, mas dando-lhes espaço e manobra.</li> <li>• Os alunos são na maior parte das vezes motivados intrinsecamente.</li> <li>• Os alunos são confrontados com uma situação real complexa e têm de encontrar uma posição adequada a si mesmos.</li> <li>• Os alunos constroem os seus próprios métodos para obterem conhecimento.</li> </ul>

No que concerne aos pressupostos da construção do conhecimento, as elites moldam o conhecimento, os propósitos do ensino, o currículo e quem possui qualificações que a tornam numa pessoa instruída. Os oprimidos, frequentemente manipulados por mecanismos de poder

de forma a aceitarem a injustiça, acabam muitas vezes por usar a sua dor como motivação para descobrir o que não está bem e encontrar meios alternativos de construção da realidade social e educativa. Os construtivistas críticos sabem que a vantagem das perspectivas subjugadas, a visão a partir de baixo, envolve o que foi denominado “consciência dupla” dos oprimidos. Para que os grupos subjugados sobrevivam necessitam de compreender aqueles que os controlam.

*“A hermenêutica é uma forma de indagação filosófica, que se centra nas naturezas cultural, social, política e histórica da investigação”* (KINCHELOE, 2006). Assim sendo, definimos a hermenêutica como o ato de interpretar, ou seja, todo o ser humano constitui uma forma interpelada de ser. Com base nestas ideias, os construtivistas críticos valorizam a distinção entre descrever um fenómeno e a sua compreensão. O conhecimento não se baseia apenas nas leis da ciência, provém também das nossas percepções e opiniões do mundo circundante. É com base na experiência humana que há uma influência nos sentidos e valores que atribuímos aos fenómenos que observamos e presenciamos. O modo como o aluno, retém a informação, deve ser a preocupação do professor, segundo os construtivistas críticos. Assim, cabe-lhes a tarefa de investigar os melhores métodos de desenvolver a aprendizagem dos alunos.

A hermenêutica crítica questiona-se diretamente acerca de como o poder influencia o ato interpretativo. Um indivíduo pertencente a um contexto social irá interpretar o que o rodeia baseando-se na sua consciência, uma vez que esta já se encontra moldada de acordo com determinados valores e padrões do meio cultural e histórico ao qual pertence. A hermenêutica crítica, centra-se na árdua capacidade que o indivíduo demonstra em abstrair-se das suas convicções e formas de compreender o mundo, quando tenta interpretar acontecimentos ou situações de outros indivíduos com valores e normas específicas do meio onde estão inseridos.

O envolvimento no construtivismo crítico implica, sempre, o ato interpretativo, a compreensão de como o poder molda os modos de como os seres humanos lhe conferem sentido, de como o poder envolve o ato interpretativo. Afirma que o significado é múltiplo. Todos os fenómenos podem ser vistos a partir de múltiplas posições privilegiadas.

O construtivismo crítico revela especial atenção no ato de interpretação no contexto da investigação, apreciando a distinção entre descrever um fenómeno e compreendê-lo. Promove a libertação do reducionismo - que estupidifica em nome de propósitos edificantes. Remete-nos para uma dialética de compreensão - libertar a produção de conhecimento das explicações autoritárias dos especialistas certificados. *“Conhecedor e conhecido são inseparáveis”* (DEWEY) - são parte da intrincada rede da realidade. Não rejeita formas quantitativas de ciência empírica; as escolas e salas de aula são redes de interações, códigos e significados, em que professor e aluno estão misturados. Desenvolve a Teoria da Complexidade - não se pode examinar o mundo de uma forma única e privilegiada - assim

também, nos afirma que não se pode examinar de um só modo a sala de aula, a inteligência ou o sucesso, do professor, ou do aluno. *“As interpretações não podem ser separadas da localização do intérprete na rede da realidade - a destreza interpretativa implica a compreensão de como os contextos históricos, sociais, culturais, económicos e políticos constroem as nossas perspetivas sobre o mundo, o eu e o outro”* (KINCHELOE, 2006).

Os construtivistas críticos ascendem a uma supremacia da consciência, uma vez que são conhecedores da importância da rede social na construção do próprio indivíduo. Desta forma, estes professores têm a consciência que, para melhor poderem ensinar, precisam de ter atenção ao *background* social dos seus alunos, o contexto social onde estão inseridos, a forma de aprendizagem, como interrelacionam as matérias, uma vez que, a maioria das dificuldades dos alunos não são centralizadas nas suas capacidades cognitivas, mas sim em fatores sociais. O professor construtivista tenta procurar saber quais as necessidades dos seus alunos, para ajudá-los a obter melhor aproveitamento escolar. Contudo, nas suas práticas pedagógicas não ignora os problemas dos alunos, mantêm sim, uma atitude recetiva aos mesmos, tentando compreendê-los e resolvê-los. A avaliação é percecionada por estes professores, não de uma forma estandardizada, mas como um tema de investigação e reflexão. Assim sendo, os alunos encaram o ensino e a aprendizagem de forma agradável, desenvolvendo outros métodos de pensamento lógico, de argumentação, adquirindo competências para desenvolver interpretações consolidadas. No fundo, os alunos não se apercebem que estão empenhados numa aprendizagem rigorosa, aprendendo não só em contexto de sala de aula, mas também, adquirindo novas aptidões de aprender noutros ambientes.

As ideias do construtivismo crítico são praticadas, atualmente, não de forma sistemática e rigorosa, mas alternadamente. Contudo, se for de sua vontade, os professores contemporâneos conseguem desvalorizar o método expositivo de ensino e arquitetar aulas motivadoras e interessantes de forma a estimular a interrogação na sala de aula. Assim, os professores estimulam os seus discentes, direcionando-os às noções pretendidas. Desta forma, é importante referir que existem algumas limitações, tais como, a falta de recursos didáticos nas escolas, o número alargado de elementos nas turmas, impedimento de uma prática pedagógica construtiva. Não obstante, o professor deverá tomar as medidas necessárias que minimizem as dificuldades apresentadas e, para tal, é fundamental um bom conhecimento da realidade escolar, na qual está inserido.

Qual o significado de construtivista crítico? O Construtivismo Crítico pretende revelar os meios que a escolarização dominante serve para perpetuar a desesperação dos subjugados. Trabalha com os excluídos e oprimidos, na procura de expor a ordem social existente, enquanto opressiva e pouco ética. *“O construtivismo crítico fundamenta-se na noção de construtivismo. O construtivismo afirma que nada representa uma perspetiva neutra; Nada existe antes de ser moldado pela consciência em algo perceptível.”* (KINCHELOE, 2006). O Teatro é, por si mesmo, uma forma de prática de Pedagogia Crítica.

Tendo como base as teorias de Paulo Freire, Augusto Boal, importante teórico, dramaturgo e encenador brasileiro, cria uma nova estética teatral - Estética do Teatro do oprimido -, “*todo o ato de educação é um ato político*”. Teve raízes na luta latino-americana contra a pobreza e o colonialismo e tem identificação direta com a perspectiva dos oprimidos. Utiliza o teatro como ferramenta de trabalho político, social, ético e estético, contribuindo para a transformação social, promove a democratização dos meios de produção teatral, a transformação da realidade/sociedade através do “*diálogo*” e do teatro, facilita o acesso das camadas sociais desfavorecidas, o envolvimento da comunidade, aporta uma nova técnica para a preparação do ator, e desenvolve uma forma de atuação/interação direta com os “espetadores”, criando um modelo de teatro “participativo”.

Com a certeza de que todo o ser humano é melhor do que pensa ser, capaz de fazer mais do que concretiza, porque todo o ser humano é expansivo, Boal assume o teatro como um diálogo e não um monólogo, um processo participativo que envolve todas as partes. Propõe a expansão intelectual e estética dos participantes de grupos populares, evitando que desempenhem apenas a função de ator, estimulando-os através de meios estéticos, a expandir o entendimento do mundo e as possibilidades de transmissão à comunidade dos conhecimentos adquiridos, descobertos, inventados ou reinventados, adquirindo assim o ator o papel de “facilitador” do processo.

Boal associa e define a estética do Teatro do Oprimido à ideia de uma árvore - *Árvore do Teatro do Oprimido*. Revela-se num recurso visual/imagético importante, por forma a se perceber a pluralidade de técnicas e a riqueza metodológica de libertação que este modelo possui. Assenta no princípio da ética e da solidariedade como base fundamental e nutritiva para a sustentabilidade da *árvore* (a terra, fonte de nutrientes onde a árvore se sustém e alimenta), que funciona de forma interdisciplinar com várias áreas do conhecimento (ligadas diretamente às raízes), como a economia, filosofia, história, sociologia, ecologia e a política... As suas raízes são a imagem, o som e a palavra, os meios que servem para a implementação das técnicas do Teatro do Oprimido. Como tronco principal, assume as técnicas dos jogos e exercícios de ativação sensorial e *desmecanização* do corpo, o teatro-imagem, e o teatro-fórum, sendo a árvore composta pelo resto do tronco e ramos dos quais fazem parte as técnicas do teatro-jornal, o teatro legislativo, o teatro invisível e o arco-íris do desejo, sendo que cada uma destas técnicas serve funções concretas e foram desenvolvidas num período específico da vida de Boal, para suplantar limitações e tornar possível a transformação. A seiva que alimenta a *árvore do Teatro do Oprimido* é a Estética do Oprimido e no topo da árvore temos a promoção de ações sociais concretas e continuadas, ou seja a transformação da realidade/sociedade. A acompanhar a árvore, aparece-nos um pássaro, representação esta que simboliza a multiplicação e disseminação e que são a estratégia de difusão desta estética.

### I.1.2. Abordagem pedagógica a partir de Vygotsky.

O desenvolvimento humano dá-se pela interação com o meio, desde o princípio da vida. Quando uma criança nasce, a sua sobrevivência depende única e exclusivamente das pessoas que a cercam. Segundo Vygotsky (1989), a criança, através da sua interação social tem acesso aos modos de pensar e agir frequentes do seu meio. À medida que vai crescendo, a criança, vai recebendo um conjunto vário de estímulos que promovem o seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo. Com o desenvolvimento da fala, promove a construção do pensamento verbalizado e da fala intelectual. A linguagem possibilita uma forma de pensamento qualitativamente superior, ao anterior na criança. A cultura partilha as formas de raciocínio, as diferentes linguagens, tradições, costumes, emoções, entre muitas outras coisas. Os signos desenvolvidos pela cultura, servem como ferramentas intelectuais que, diferenciam o pensamento do homem em relação aos animais.

Segundo Maria Eunice de Oliveira e Tania Stoltz, num artigo sobre Vygotsky, o desenvolvimento de formas superiores de pensamento ou de comportamento é possível, portanto, no processo de internalização da cultura. Os signos, significados, sentimentos, instrumentos são compartilhados pelos sujeitos e transmitidos através das gerações. Um processo interpessoal torna-se intrapessoal; uma atividade *interpsicológica* torna-se *intrapicológica*. "*A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspeto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana.*" (VYGOTSKY, 1989). No entanto, esse processo não cria pessoas idênticas, pois existem outros fatores:

“não se impõe nada, não é possível mudar o outro, mas é a própria pessoa que modifica as suas reações inatas pela experiência com os objetos do mundo”... “reconhecer a total impregnação social da nossa experiência de modo algum significa reconhecer o homem como um autômato e negar-lhe qualquer importância. Por isso a fórmula já referida, que se propõe prever o comportamento do homem com precisão matemática e libertá-lo das reações hereditárias do organismo e de todas as influências do meio, erra em um momento essencial: ela não leva em conta a infinita complexidade da luta que se desenvolve no interior do organismo e nunca permite que se calcule e se liberte de antemão o comportamento do homem, que nunca se manifesta senão no desfecho dessa luta. O meio não é algo absoluto, exterior ao homem. Não se consegue nem sequer definir onde terminam as influências do meio e começam as influências do próprio corpo” (VYGOTSKY, 2004).

Dos contextos que assumem papéis principais na aprendizagem e desenvolvimento humano, um dos centrais é o contexto escolar. É a escola, com todo o seu processo de aprendizagem que fornece aos sujeitos os fundamentos científicos do conhecimento, onde a função primária do professor é cativar o interesse do aluno e incentivá-lo a agir para aprender, uma vez que será a atuação do sujeito sobre o mundo, e sobre o que o rodeia, que lhe irá permitir apropriar-se do conhecimento e da cultura. Segundo Maria Eunice de Oliveira e Tania Stoltz, um dos aspetos essenciais da aprendizagem é o facto de a aprendizagem criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar apenas quando a criança interage com pessoas

em seu ambiente e quando em cooperação com os seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança, “*assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas*”, (VYGOTSKY, 1989).

Vygotsky distinguiu entre os níveis de desenvolvimento real e potencial ou proximal. O primeiro é o patamar de desenvolvimento em que ele se encontra, cujas funções se encontram amadurecidas. Quando a criança consegue realizar uma determinada atividade, mas com a ajuda de alguém, uma vez que não consegue realizar ainda sozinha, observa-se no seu desenvolvimento o passo seguinte, o desenvolvimento potencial. Apresenta-se-nos como zona de desenvolvimento proximal - ZDP -, a diferença entre os dois níveis que nos revela as funções não amadurecidas do sujeito, que segundo Vygotsky, estão no estado embrionário. É nesse nível que a atuação do professor se desenvolve, uma vez que é na ZDP que a aprendizagem decorre e estimula o desenvolvimento do sujeito. De acordo com a aquisição de novas capacidades, via aprendizagem, cria-se uma nova ZDP, superior à anterior. A aprendizagem e o desenvolvimento, são processos justapostos, sendo por isso independentes, pelo que a aprendizagem e o desenvolvimento podem coincidir ou não.

Vygotsky afirma-nos ainda que o campo da experiência emocional da criança em relação ao meio social é decisivo no curso do seu desenvolvimento psicológico, pois determina o tipo de influência que a situação ou o meio terá sobre ela. Neste sentido, a ação do meio sobre a criança e a sua maturidade completam-se, enquanto processo dialético, para que a criança sinta, perceba e compreenda a realidade.

“O meio, não é sempre igual, nem sequer para a mesma criança porque esta se modifica e, ainda que vivencie o mesmo lugar, as mesmas pessoas, a mesma cultura, ela os experimenta diferentemente em cada momento de seu desenvolvimento. Assim, o meio se transforma segundo o processo de desenvolvimento da criança. Meio e indivíduo, em constante interação, modificam-se mutuamente”, (VYGOTSKY, 1994).

Vygotsky (2005) afirma que “*O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem*”, e ao falar do desenvolvimento da fala e do intelecto, que determinam a fala interior e o pensamento verbal, explica-nos que esse estágio não é a continuação do primeiro, “*a natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o socio-histórico.*” O significado difere do sentido, uma vez que se trata da criança em relação ao adulto, pelo que a palavra pode expressar um determinado significado, mas o sentido poderá variar de pessoa para pessoa, de acordo com as vivências individuais de cada pessoa.

A criança tem um processo diferente do adulto de elaborar conceitos, uma vez que com a aprendizagem da fala, inicia-se na criança um processo de construção de conceitos que irá evoluindo até à puberdade, fase em que se completarão, “*... o desenvolvimento dos*

*processos que finalmente resultam na formação de conceitos amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade..., ... a formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte.*" (VYGOTSKY, 2005).

*"A capacidade para regular as próprias ações fazendo uso de meios auxiliares atinge o seu pleno desenvolvimento somente na adolescência."* (VYGOTSKY, 2005). É a adolescência o período de transição, da infância para a vida adulta. Além de ser a fase em que a criança passa por transformações físicas importantes é também a fase em que a criança começa a aplicar mais o pensamento abstrato ao concreto, a preferir a linguagem às imagens. A formação de conceitos torna-se uma função do crescimento social e cultural global do adolescente, a qual afeta o conteúdo e o método do raciocínio.

*"Na unidade dialética entre forma, compreendendo o desenvolvimento do cérebro e a maturação biológica, e conteúdo, fruto de um processo histórico-cultural, a palavra revela-se um meio para a formação de conceitos, o que causa uma revolução no processo intelectual desta fase. Não se forma uma função elementar nova, mas sim todas as funções existentes formam uma síntese em uma nova estrutura. O adolescente torna-se capaz de direcionar seus próprios processos mentais com a ajuda das palavras ou signos, o que é parte do processo de formação de conceitos."* (Maria Eunice de Oliveira e Tania Stoltz, 2010).

Vygotsky (1994) diz-nos que *"a formação de conceitos é o núcleo em torno do qual as mudanças do pensamento do adolescente se agregam. É um processo que exige criatividade"*. Segundo Maria Eunice de Oliveira e Tania Stoltz, numa análise à obra de Vygotsky, este discorre sobre dois tipos de impulsos na conduta humana. Ao primeiro denominou *reprodutor*. Estreitamente ligado à memória possibilita ao ser humano, reproduzir condutas e normas, e reviver impressões de experiências passadas. Ao segundo tipo de impulso, chamou de *criador*, pelo qual o homem é capaz de criar algo novo a partir de combinações e reelaborações de experiências anteriores. Para tal, a fantasia e a imaginação são imprescindíveis. É a capacidade de imaginar que fundamenta a atividade criadora e possibilita a criação artística, científica e técnica, e também, o que possibilita a um indivíduo solucionar problemas, redigir um texto ou elaborar uma planificação. Nesse sentido, todo o indivíduo tem um impulso para criar *"na vida que nos rodeia, todos os dias existem todas as premissas necessárias para criar; e, tudo o que excede o marco da rotina encerrando pelo menos uma mínima partícula de novidade tem sua origem no processo criador do ser humano."* (VYGOTSKY, 1930/2008).

A criança começa a exercitar a sua imaginação muito cedo, e é importante fomentar esta capacidade, pois a sua participação no desenvolvimento infantil é grande, diz-nos Vygotsky. O aspeto criador da imaginação está intimamente ligado à diversidade das experiências vividas pelo sujeito, uma vez que são estas que oferecem as ferramentas para a fantasia. Para o autor, a génese do pensamento generalizante está no desenvolvimento da imaginação. Nisto, opõe-se a outros desenvolvimentistas no que diz respeito à criança ser mais criativa que o adolescente. Na realidade são dois tipos de criatividade distintos, a criança pelo lado da fantasia, pois encontra-se livre de (pré)conceitos e o adolescente pelo lado do pensamento

abstrato. Neste aspecto o autor vai ao encontro da teoria de Piaget, “*o pensamento formal, caracterizado pelo pensamento abstrato das possibilidades, surge aproximadamente aos 11-12 anos, dependendo da cultura na qual a criança está inserida.*” (PIAGET, 2003).

É a própria exigência da sociedade que conduz o sujeito a uma forma superior de pensamento, pelo que o processo depende das relações sociais, do desenvolvimento cultural do meio e das atividades de trabalho das crianças e adolescentes. A sociedade compõe-se de diferentes linguagens, linguagens estas fundamentais no desenvolvimento humano, tais como as artes, as ciências exatas, sociais e humanas, a engenharia, entre outras.... O acesso e domínio a essas diferentes linguagens propiciam o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas distintas. O indivíduo adquire, ao longo da sua vida, aprendizagem formal e informal, pelo que a importância do ensino não está apenas centrado na aquisição de linguagem falada, escrita ou de pensamento lógico-matemático.

A linguagem artística é de soberbo interesse. “*A arte, deste modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência...*” (VYGOTSKY, 2001). A função da arte revela o efeito catártico ou de sublimação mas a educação pela arte, apesar de ser o único território onde há espaço para esta libertação de tensões, não permite apenas isso, a arte assume um importante papel como documento histórico, tanto de testemunho do indivíduo dentro de um contexto, como de testemunho de uma época como objeto trans-histórico, como de património material ou imaterial da humanidade. “*Os elementos artísticos e seu significado, são produzidos e transmitidos socialmente. Cada objeto de arte expressa a história e a cultura do artista e do homem de determinada época*” (STOLTZ, 1999), “*o sentimento é inicialmente individual e através da obra de arte torna-se social ou generaliza-se [...] a arte é uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos.*” (Vygotsky, 2001).

Vygotsky explica-nos que a arte é o território onde se exerce a afetividade, para além da cognição, quer como produtor, quer como observador (espetador):

“Permanece, então, no interior do indivíduo, muito a realizar, o que só pode ser solucionado na ação completa da existência: um processo que exige a participação da cognição e da afetividade. A arte seria, desse modo, um instrumento que integraria essas duas instâncias, uma forma de equilibrar o organismo ao meio. Os sentimentos provocados pela arte seja fazendo arte ou apreciando-a, superam os sentimentos comuns, que podem de alguma maneira ser expressos ou resolvidos, como quando se está triste ou alegre; aqueles sentimentos tocados e representados pela arte são emoções fortes, poderosas paixões que encontrariam na expressão artística a sua resolução. (MARIA EUNICE DE OLIVEIRA E TANIA STOLTZ, 2010).

Assim, a arte terá funções tanto psicológicas como biológicas,

“A arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico [...] a refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumentos da sociedade. [...] a arte [...] rompe o equilíbrio interno [...]” (VYGOTSKY, 2001).

E ainda, influenciado por Rank e Sachs, autores de inspiração psicanalítica, profere que, “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).

A arte faz a mediação entre sujeito, o mundo e as emoções que ela suscita, ao mesmo tempo em que é o objeto sobre o qual o sujeito age. Para se compreender a arte é necessário perceber as contradições do mundo real, isto segundo Vygotsky. O autor, no campo da percepção, diz-nos que o mundo é percebido não apenas formalmente, mas semanticamente,

“... toda a percepção humana consiste em percepções categorizadas ao invés de isoladas. [...] a transição, no desenvolvimento para formas qualitativamente novas, não se restringe a mudanças apenas na percepção. A percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância. (VYGOTSKY, 1989).

De todas as formas de arte, o Teatro é extraordinariamente interessante no ponto de vista de integração social, da descoberta, da internalização da cultura, da expressão afetiva, da expressão corporal e da ação dos próprios sujeitos, promove o desenvolvimento da imaginação e o uso da linguagem e cria a ZDP. Contribui de forma bastante proactiva no desenvolvimento da criança e do adolescente, promovendo um aumento na aprendizagem.

“Inserido na escola, o teatro pode revelar-se um instrumento educativo poderoso. Há muitos trabalhos voltados para a atividade teatral com crianças entre 5 e 11 anos de idade e adolescentes a partir de 14 anos (HAMED, 2007; HAUER, 2005; MACHADO, 2004; CHRISTOV, 2004; MEYER, 2002; JAPIASSU, 1998). Parecem ser em menor número os professores que levam atividades teatrais para alunos entre 11 e 14 anos. Porém, estes encontram-se precisamente na fase apontada por Vygotsky como aquela em que ocorre uma grande transformação na forma de pensar. O teatro pode ser, também para essa faixa etária, um instrumento e estímulo importante na construção do conhecimento por esses alunos e no seu desenvolvimento. Trabalhar com atividades teatrais, propiciar esta experiência tão especial, implica em mobilizar capacidades e habilidades para a vida do aluno, na escola e fora dela. Não se pretende dizer que o teatro ou qualquer outra atividade artística sejam os redentores da humanidade ou da escola. Mas, de qualquer modo, a arte é um elemento fundamental para a vida e que pode contribuir na construção de uma sociedade composta de cidadãos que saibam situar-se integralmente entre as suas dimensões afetiva e cognitiva.” (MARIA EUNICE DE OLIVEIRA E TANIA STOLTZ, 2010).

### **I.1.3. Considerações sobre educação artística de Rudolf Arnheim.**

“Soube desde muito jovem que o estudo da mente e a sua relação com as artes iria ser o tema de trabalho da minha vida” (ARNHEIM, 1993). Por reconhecer a importância do estudo da mente e a sua relação com as artes, que influenciam o processo de aprendizagem, Arnheim dedicou toda uma vida a tentar perceber e verificar de que forma é importante o recurso às artes como processo de aprendizagem. Autor de referência de livros assentes na teoria da Gestalt, contribuiu largamente para o conhecimento de como funciona a percepção

visual humana nas artes visuais. Basta referir o seu “Arte e percepção visual”, “O poder do centro”, entre outros.

O autor recorda-nos que os organismos diferenciam-se das rochas, dos rios e das nuvens que estão formadas por dispositivos que têm como finalidade assegurar a sobrevivência. Um lugar destacado entre estes mecanismos é ocupado pelos órgãos encarregados da percepção sensorial, através dos quais o indivíduo responde aos recursos que lhe são oferecidos por um meio, e deteta os perigos que deve evitar. Mas nas primeiras etapas da evolução ainda não se dispõe dos órgãos encarregados da orientação visual. À medida que o indivíduo se vai aperfeiçoando e evoluindo, cada marca sensorial vai-se convertendo num mosaico de marcas cada vez mais ricas. Quanto mais complexo é o *mosaico* dos recetores retinianos, maior a nitidez com que o indivíduo distingue as imagens dos objetos, e os cristalinos enviam detalhes cada vez mais precisos aos recetores do cérebro. Desta forma, a visão apresenta-se como uma sequência caleidoscópica de imagens em mudança constante, pelo que poderemos concluir que a visão não é nada mais que, inicialmente, um registo mecânico de estímulos físicos. Mas nós não captamos o mundo apenas através da visão, todos os outros sentidos enviam sinais ao cérebro para serem processados. “*A visão desenvolve-se biologicamente como um instrumento de orientação no meio ambiente. Para cumprir esta função não pode estar limitada ao registo mecânico. Deve estar ligada inseparavelmente aos recursos mentais posteriores da memória e à formação de conceitos.*” (ARNHEIM, 1993).

Arnheim, no sentido de facilitar o processo complexo da formação de conceitos, explica-nos que, à medida que as imagens ópticas se vão tornando mais específicas, a mente processa os materiais acumulados de forma notoriamente sofisticada. Identifica os objetos persistentes e reconhece-os cada vez que os encontra. Com esta finalidade, a mente concebe uma imagem *schemata* que se vê como que materializada em cada espécimen concreto.

“*Ver implica pensar [...] em que o mundo ao qual despertam os sentidos está muito longe de ser um lugar fácil de compreender.*” (ARNHEIM, 1993), pelo que Arnheim nos dá, como exemplo, a estrutura de uma árvore. Diz-nos que entender uma árvore, supõe advertir que a sua estrutura se organiza em torno do centro vertical do tronco, do qual os ramos se estendem em todas as direções. Uma hierarquia de membros cada vez mais pequenos leva desde a coluna central do tronco até às delicadas ramitas, folhas e flores. No entanto, esta estrutura não é muito evidente à primeira vista.

O autor diz-nos que, para a descobrir, é necessário que o sentido da visão tenha uma perspicácia notável para a análise, o que nos remete para a importância da educação artística no ensino e, em concreto, da literacia visual. Neste sentido, diz-nos que na educação se deveria fazer ver ao aluno que a tradução de um mundo que converge para um centro, pressupõe uma conceção psicológica e social muito específica, que carece de uma percepção sobre o todo.

Arnheim diz-nos, sobre a utilidade biológica da percepção sensorial e da formação de imagens, que estas atividades têm como função, permitir-nos confrontar a confusa abundância das experiências que nos envolvem quando nascemos. A aprendizagem congrega não só a identificação de casos individuais, mas também e sobretudo, o estabelecimento de tipos de coisas e a descoberta das suas propriedades e funções. Esse tipo de necessidades psicológicas ajusta-se às artes, sendo esta a razão das artes terem sido indispensáveis por todas as civilizações que conhecemos.

*“A arte expressa emoção, através e por estados emocionais. Deve-se aos sentimentos e transmite sentimentos.”* (ARNHEIM, 1993). Arnheim classifica-nos o que se designa como uma emoção, que na realidade é um conglomerado de três componentes: um ato cognitivo, uma luta motivacional causada pela cognição e um despertar causado por ambos. Diz-nos também que a emoção está no início da “cadeia” cognitiva, isto é, não é secundária, mas primária (tal como António Damásio).

“Toda a experiência a que se chama emoção, descreve-se falsamente como uma manifestação meramente secundária, para não mencionar o facto de que toda a atuação humana de certa complexidade contém os três componentes, seja a solução de um quebra-cabeças, uma descoberta astronómica ou uma proposta de negócios. Por outras palavras, ou a conduta humana não consiste noutra coisa que emoções, ou não existem emoções!” (ARNHEIM, 1993).

Ao se caracterizar a arte como emocional, pretende-se categorizar a dinâmica perceptiva como principal elemento da expressão artística, e caracterizar a arte como uma expressão. Dinâmica perceptiva existe em qualquer confronto humano com tudo o que o rodeia, uma vez que a dinâmica que transmite uma imagem, ecoa no sistema nervoso do recetor. O corpo do espetador reproduz as tensões da ressonância, da ascensão e da inclinação, de tal forma que o espetador reúne, no seu interior, as ações que vê materializarem-se no exterior, não sendo estas ações simples ginástica mental, mas sim formas de expressão de se estar vivo, formas de se ser humano. Não existir percepção através da arte é privar o ser humano de enriquecer as suas emoções, ou até de sentir qualquer emoção. Arnheim diz-nos que a arte é a evocação da vida em toda a sua plenitude, pureza e intensidade. *“A arte é portanto um dos instrumentos mais poderosos de que dispomos para a realização da vida. Negar essa possibilidade aos seres humanos é, certamente, deserdá-los.”* (ARNHEIM, 1993). A educação não pode ser completa, sem o ensino da expressão artística, na qual se incluem todas as formas de arte.

Arnheim afirma-nos que, um dos usos principais da arte é ajudar a mente humana a enfrentar a complexa imagem do mundo, pelo que chama de intuição, a delicada atividade cognitiva do sentimento, e define-a como uma habilidade mental reservada à percepção sensorial, classificando-a como um conceito perceptivo. Na psicologia Freudiana, a intuição, encontra-se viva no inconsciente do adulto.

Na mente da criança ocorre uma evolução, pelo que os conceitos intuitivos, completamente perceptivos, sofrem uma petrificação, estabilizam-se, e no mais restrito dos sentidos, compõem-se de um conjunto de rasgos estandardizados, onde a mente jovem adquire, neste momento, os seus primeiros conceitos intelectuais. Para Arnheim os conceitos intuitivos estão entre o singular e o schemata, enquanto que para a psicologia Freudiana é entendida de forma distinta.

“Estes conceitos petrificados do intelecto são de imenso valor para o pensamento humano. Mas a sua aquisição tem um preço. Carecem da preciosa conjunção da aparência individual e da generalização que existe na natureza dos conceitos intuitivos. Estes últimos possuem uma abertura absolutamente desejável, um acesso direto ao enriquecimento e à modificação. Estão livres da finalidade dos conceitos intelectuais, que são os instrumentos do pensamento abstracto.” (ARNHEIM, 1993).

O que Arnheim nos quer dizer é que se necessitam os dois recursos da cognição humana, a intuição perceptiva e a estandardização intelectual dos conceitos. O científico deve conservar uma visão fresca dos fenómenos que está investigando e o artista deve compreender o significado geral dos objetos e sucessos que está representando para que a sua obra seja algo mais que uma aparição accidental.

Nesta linha de raciocínio, Arnheim coloca-nos algumas questões: como se deverão ensinar as artes, se além de potenciar o saber e as habilidades concretas, se deseja que contribuam para aperfeiçoar a mente humana em todas as suas capacidades? De que forma se pode esperar que as artes contribuam para o avanço de outros campos de estudo, como as ciências? E em sentido contrário, como pode contribuir o trabalho de campo alheio às artes, para o enriquecimento do estudo das artes? Responde-nos remetendo-se a exemplos baseados na arte, onde nos demonstra que, através da educação artística, é possível a aquisição do pensamento abstrato, da melhor compreensão da realidade, que nos incentiva na procura das respostas, que através da arte é possível relacionar as várias áreas de estudo, e que a própria arte têm em si mesma também um lado científico, tal como a título de exemplo, os registos anatómicos de Leonardo Da Vinci, entre muitos outros...

“O desenvolvimento dos impulsos espontâneos, mesmo que dirigidos, substituirá os exercícios mecânicos em todos os campos. Um bom trabalho em biologia ou em matemática desenvolve-se quando se desperta a curiosidade natural do estudante, quando se mobiliza o desejo de solucionar problemas e de explicar feitos misteriosos, quando a imaginação é estimulada para promover novas possibilidades. Neste sentido, o trabalho científico, a investigação histórica ou o uso da linguagem são actividades igualmente artísticas, igualando-se ao desenho e à pintura. (ARNHEIM, 1993).

Na arte, seja qual for o tipo de arte que se contemple, pode-se observar uma afinidade fundamental de todas as forças preservadas visualmente com o centro da composição. Uma vez esse centro sobressai, outras, deixa o centro vazio, criando centros laterais próprios, que se equilibram em função do centro vazio. O facto é que a interação de forças cêntricas e excêntricas, também é fundamental na dinâmica da motivação humana. A arte oferece imagens concretas de forças muito menos tangíveis, que conhecemos como desejos,

esperanças, aspirações, medos humanos, entre muitas outras. As forças que regem a mente individual não são as únicas simbolizadas na expressão artística, a conduta dos grupos sociais, das entidades políticas, as relações humanas, as constelações físicas, o magnetismo, entre muitas outras, estão também simbolizadas.

Rudolf Arnheim, na sua obra remete-nos ainda para a questão dos materiais, *“os materiais e os veículos usados para a criatividade artística também têm caracteres específicos, aos quais se responde de forma muito parecida como a uma pessoa responde a outra. Uns atraem-nos, outros repelem-nos e muitos são indiferentes.”* (Arnheim, 1993). Diz-nos que a conexão mais íntima entre o criador e o seu tema na expressão artística, é quando o primeiro representa o segundo, numa atuação usando o seu próprio corpo. As artes performativas - o Teatro, a Dança -, são provavelmente os meios, mais antigos, derivados das manifestações espontâneas de estados mentais. O corpo e os gestos são um meio primordial de comunicação. A criação e manipulação de objetos vêm mais tarde, são menos espontâneas e menos pessoais. No campo dos materiais artísticos, diferencia entre os tangíveis e intangíveis, como por exemplo, é o caso da luz. As atividades artísticas são inevitavelmente acompanhadas de conotações psicológicas, imagens do pensamento, pelo que o professor deverá ter em conta que tipo de atividade se deverá propor a cada criança, a cada aluno, através de que tipo de ferramentas visuais. A arte converter-se-á numa preparação para outras habilidades necessárias em outros âmbitos. O estudo da arte deveria ter, como objetivo, a arte desde o início e a todo o momento. Para os alunos, o estudo da arte em aulas práticas irá, também dotar os alunos de outras capacidades desejadas na sua orientação científica ou tecnológica.

“[...] os benefícios que o estudo da arte desenvolve não se limitam a uma maior destreza na elaboração de diagramas, tabelas ou outras ilustrações. Acima de tudo, estas ajudas visuais não são mais que o reflexo das imagens do pensamento, mediante as quais, o artista, o economista, o cirurgião, ou o engenheiro concebem o seu trabalho e elaboram as suas teorias e estratégias. [...] Um conhecimento prático dos princípios da forma artística e das formas de comunicar significados, estes princípios ajudam de forma direta a pensar produtivamente em qualquer campo.” (ARNHEIM, 1993).

Mas Arnheim, diz-nos que o debate deve ter, sempre, a clara intenção de intensificar a experiência e a compreensão da arte. Não devemos tentar distinguir a arte da ciência pois ambas comungam. A perceção sensorial é inseparável das aporções à memória, à organização e à formação de conceitos. A arte não pode carecer de significado. A arte não pode existir no plano senil de aquisição de competências noutra campo do conhecimento.

“A reforma educativa deve restituir a prioridade da experiência artística, e deve deixar claro que esta experiência não se limita nem ao prazer sensorial, nem ao alívio emocional. Deve insistir que a forma de fazer arte educativamente respeitável, não é afastar-se da experiência estética para se dedicar à prática de capacidades próprias de outros campos de estudo, mas sim harmonizar as distintas áreas do saber humano, para conseguir uma compreensão mais vasta e mais profunda do que é especificamente artístico.” (ARNHEIM, 1993).

Assim, as restantes áreas do conhecimento, oferecidas no ensino também devem contribuir para a *compreensão mais profunda* do que é especificamente artístico.

Sobre a educação artística, Arnheim coloca ainda a seguinte questão: que lugar ocupa a educação artística no objetivo da formação de um indivíduo, plenamente capacitado? Ao que nos responde que, a educação artística deverá funcionar como uma das três áreas de aprendizagem cuja missão é capacitar a mente do aluno com as capacidades básicas para enfrentar, com êxito, todas as áreas do currículo. Como primeira área apresenta-nos a filosofia, que instrui o aluno na lógica, ou seja a capacidade de racionalizar corretamente, na epistemologia, ou seja, a capacidade de compreender a relação da mente humana com o mundo real, e a ética, ou seja, conhecer a diferença entre o correto e o errado. Como segunda área, apresenta-nos a aprendizagem visual - o ensino artístico, onde o aluno aprende a manejar fenômenos visuais como meio principal para abordar a organização do pensamento.

Por último, apresenta-nos a área da aprendizagem linguística - a comunicação, por forma a capacitar o aluno a comunicar verbalmente os frutos do seu pensamento.

Para Arnheim, estas três áreas constituem a “zona de serviço” do sistema educativo, pois possuem todas as características necessárias à aprendizagem em qualquer campo do saber. Cada disciplina estrutura-se em prol de uma unidade central, quer seja a matemática, a história de arte, a língua como meio de comunicação ou o drama shakespeariano, ou qualquer outra, pois qualquer área de estudo interatuará com as restantes. Esta rede de relações está organizada como um sistema de experiências e sabedorias humanas. Esta forma de encarar a educação, será para ser desenvolvida ao longo dos vários graus de ensino, de forma contínua.

Uma educação pelo Teatro, uma vez que é uma forma de arte por excelência e atendendo às características que o próprio possui, *“O teatro é um bocadinho de civilização. É um elo de comunicação humana. Todas as suas fases merecem ser estudadas. É no teatro que se forma a alma pública.”* (WILLIAM SHAKESPEAR, em Victor Hugo, I, IV, 2), surge neste modelo educativo como forma privilegiada do ensino artístico, promovendo no aluno um maior sucesso no seu processo pedagógico, tanto a nível de ensino como enquanto indivíduo. *“Nas artes e no resto da educação, o melhor professor não é o que partilha tudo o que sabe ou o que guarda tudo o que poderia transmitir, é sim o que com a sabedoria de um bom jardineiro, observa, decide e dá uma mão quando a sua ajuda é necessária.”* (ARNHEIM, 1993).

## **I.2. O lúdico e o jogo dramático na educação - Origens.**

Desde tempos idos, o “Homem” sempre teve a necessidade de representar, as suas tristezas, angústias, alegrias, acontecimentos reais, imaginários..., quer tenha sido numa fase inicial para “idolstrar” deuses, ou “vencer” medos, quer como uma atividade dramática cultural encenada por muitos povos, o facto é que desde o princípio, o Teatro, os jogos dramáticos fazem parte integrante da nossa cultura.

Já na época de Platão, o Teatro foi utilizado como meio intencional para educar. Historicamente, atividades de expressão dramática eram estudadas e centradas em valores didáticos, ou seja, o Teatro como meio formador da personalidade do homem. O Teatro foi um importante instrumento educacional, no sentido em que difundia o conhecimento e representava, para o povo, o único prazer literário disponível na era de Platão e Aristóteles.

O valor estético do Teatro é abordado por Aristóteles, sendo este o primeiro a analisar e explicar a composição narrativa, inicialmente nas tragédias gregas. Conceitos como “mimesis” deixam claro que a imitação é a das paixões que movem o homem e não apenas as suas ações, modificando o entendimento da função de “catarsis”, que através da identificação com os personagens e o enredo da história, o espectador seria capaz, simplesmente, de expressar os seus sentimentos. No entanto, além desta identificação, permite, também, que o espectador repense a sua forma de estar no mundo, na vida.

A palavra *Teatro* deriva dos verbos gregos “ver, enxergar”, lugar de ver, ver o mundo, de se ver no mundo, se perceber, perceber o outro e a sua relação com o meio. Dessa forma, de acordo com a visão pedagógica, o Teatro tem por função mostrar o comportamento social e moral, através da aprendizagem de valores e do relacionamento inter e intrapessoal com o ser humano.

O recurso ao Teatro ou aos jogos teatrais num contexto escolar, não apenas no sentido dos alunos assistirem a peças teatrais, mas representá-las, inclui um conjunto de vantagens inquestionáveis tanto a nível individual, como social, cultural, como no próprio processo de aprendizagem do aluno, proporcionando o construtivismo.

No dia-a-dia, atuamos em todo o lado, em casa, na escola, no trabalho, assumimos papéis sociais reais de acordo com o ambiente em que nos inserimos, de tal forma, que a “atuação” acaba por ser a forma como nos relacionamos com os outros. O processo dramático é tido como um dos mais vitais para o ser humano. Contudo, o “*nosso objetivo na escola não é ter um aluno autor, um aluno pintor ou um aluno compositor, mas sim dar a oportunidade a cada um de descobrir o mundo, a si próprio e a importância da arte na vida humana*”. (REVERBEL, 1989).

O papel do Teatro num contexto escolar, além de ter o intuito de que o aluno desenvolva um maior domínio sobre o seu corpo, um melhor desempenho na oralidade, uma melhor capacidade de improvisação e reação face às situações, uma maior capacidade organizativa e de controlo de tempo, o Teatro é Arte, arte esta que precisa ser estudada, não apenas a nível pedagógico, mas também como uma forma de expressão artística, com características próprias.

Tanto a nível de escrita, como a nível de participação numa peça e ainda a nível de construção de cenários e figurinos, numa ligação direta às artes visuais, todas estas componentes fazem parte da essência do Teatro. Neste sentido, a título de exemplo, o trabalho cenográfico permite o desenvolvimento do raciocínio reflexivo sobre a sua obra. Ao criar um cenário, que será a representação onde a ação se desenrola, o cenógrafo tem que ter em conta o lugar geográfico, o lugar social, o tempo, a época histórica em que se situa a ação, a estação do ano, a hora do dia, a estética do trabalho, a resolução de problemas em cena, entre outros... Ao interpretar, o personagem utiliza a palavra, que possui funções variadas de acordo com o género dramático, o modo literário ou teatral da obra... Desta forma percebe-se perfeitamente a interdisciplinaridade que o Teatro possui.

Muito se sabe a respeito da importância do Teatro na Educação em todos os campos de atuação. Os próprios princípios pedagógicos do Teatro e dos jogos teatrais traçam relações claras entre Teatro e educação, considerando essa arte como uma forma humana de expressão, a semiótica e a cultura. O Teatro como conhecimento que é, busca respostas para as questões que se nos colocam sobre o que é o mundo, o homem, a sua relação com os outros e com o todo.

Segundo Olga Reverbel (1979), através dos seus estudos sobre abordagens psicopedagógicas, tendo por base Piaget, aponta-nos para o desenvolvimento da linguagem e representação, para o exercício artístico e coletivo; a construção de conteúdos inerentes à personalidade por intermédio da estética e do valor emocional. Segundo a autora, o Teatro é a arte de manipular os problemas humanos, apresentando-os e equacionando-os. Nesse sentido, o Teatro aplicado à educação, possui o papel de mobilização de todas as capacidades criadoras e o aprimoramento da relação vital do indivíduo com o mundo contingente. As atividades dramáticas liberam a criatividade e humanizam o indivíduo pois o aluno é capaz de aplicar e integrar o conhecimento adquirido nas várias disciplinas da escola e, principalmente, na vida. Isso significa o desenvolvimento gradativo na área cognitiva, psicomotora e também afetiva do ser humano.

Já Courtney (2001) enfatiza através da história do Teatro na educação, dos gregos à atualidade, que essa é uma maneira fundamental de aprendizagem por permitir o confronto dos problemas da existência e das modificações mentais necessárias para resolvê-los. Nessa perspectiva, o jogo teatral pode ser aplicado em todas as áreas, com a importância da força motivadora que é a de criar o significado da existência humana. O autor aborda o jogo, Teatro e pensamento, baseado nas teorias de antropologia e psicologia social, psicanálise e psicologia infantil, nas modernas teorias do conhecimento, behaviorismo da imitação, na psicolinguística e também na psicologia do desenvolvimento de Piaget. Para ele, a educação dramática deve estar no centro de qualquer forma de educação que vise o desenvolvimento das características essencialmente humanas, pois a imaginação é a característica essencial que diferencia o homem dos primatas, e essa é, essencialmente, dramática.

O Teatro aparece-nos, também, como educação política e de ação e reflexão, presente nas propostas metodológicas da estética do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, a qual está diretamente ligada à concepção de educação de Paulo Freire (como vimos) e ao *Teatro Didático* de Bertold Brecht. O Teatro do Oprimido - que surgiu da necessidade de reação às relações ditatoriais na América Latina na década de 1960, remete-nos para uma total desativação do papel do espectador, assumindo este como parte integrante e participante no espetáculo, tendo em vista a libertação do papel de mero observador, para um papel libertino, onde o *povo* passa da passividade e impotência para a resolução do confronto.

Compreendendo o Teatro na Educação, como um trabalho em uma área da sensibilidade, dos sons e imagens, do exercício criativo e crítico, da palavra e silêncio, do corpo, do movimento, da expressividade coletiva, do exercício em grupo, das trocas de experiências e do envolvimento integral do aluno e da aprendizagem significativa entre aprendizes e disciplinas frequentadas, o Teatro assume uma pluridisciplinaridade por excelência - Segundo Nicolescu, *“A disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento.”*, onde essa pluridisciplinaridade é a base na obtenção desse saber - *“no espaço escolar, na sala de aula interdisciplinar, a obrigação e a satisfação se alternam, a humildade ocupa o lugar da arrogância, a cooperação da solidão, a generalidade da especialização, a homogeneidade pela diversidade do grupo heterogêneo, a reprodução pela produção do conhecimento.”* (FAZENDA, 2002).

Com a linguagem, acede-se ao conhecimento científico, com o Teatro ou os jogos teatrais é possível relacionar e aprender diversos conteúdos de diversas disciplinas escolares, pois o Teatro oferece sempre a possibilidade de recorrer a temas das mesmas, além de ter como alicerce a base da interdisciplinaridade. O Teatro serve-se tanto do uso da palavra, como da utilização de outros sistemas semióticos não-verbais. Na sua essência trabalha com códigos fabricados a partir do gesto, da voz, o espaço, o tempo, o movimento, o cenário, o movimento cênico do ator (marcações), os figurinos, os adereços, a iluminação, a música, entre muitos outros... É graças à combinação de todos estes códigos, aliados à experiência individual ou coletiva, em conjunto com o próprio processo de aprendizagem, que o espetáculo é criado, e que a audiência co/descodifica a mensagem patente no mesmo.

Em relação direta, o português (ou as línguas) será a disciplina mais presente numa peça teatral, no entanto, a educação física - na componente do movimento; a história - contextualização de épocas tanto a nível de cenários, guarda-roupa ou mesmo adereços; a geografia - na caracterização de um espaço e inclusive na definição de figurinos; a matemática e as ciências - a nível de marcações, tema para trabalhos, ou mesmo na ajuda da criação de cenários ou adereços, ou mesmo a utilização das física e das químicas para efeitos especiais; a filosofia - no sentido que favorece o entendimento individual e coletivo a nível de contextualização de temas ou mesmo na criação de personagens; nas TIC - construção de

vídeos, e no som; e nas artes visuais - na construção de cenários, adereços, figurinos, definição de estéticas, e toda a composição visual patente num espetáculo, como se de uma tela em movimento se tratasse.

Além desta inter-relação direta, convém ainda referir que toda e qualquer disciplina pode servir de tema ao trabalho teatral, que afim da sua *codificação* (na criação do argumento) carece de investigação e pesquisa nos mais variados temas.

Quando o diálogo é o centro do processo pedagógico, a transformação na sala de aula torna-se necessária e o professor deixa de ser o único responsável pelo conhecimento. Neste sentido, docente e discente são corresponsáveis pela busca do conhecimento. A ênfase no diálogo, mediatizado pela construção/problematização do conhecimento, é a grande mudança que pode muito bem ser trabalhada através de jogos teatrais ou a implementação do Teatro.

Quando existe criatividade, crítica e a disposição para solucionar, justa e eticamente, problemas enfrentados no quotidiano, cria-se o exercício pleno da cidadania. Quando o conhecimento pode ser partilhado através do diálogo, todos podem contribuir na sua partilha, com isso é possível criar uma maior motivação nos alunos no processo de aprendizagem, bem como na busca plena do conhecimento.

Baseando-nos nos quatro pilares estruturais para a educação, referidos no relatório da UNESCO - “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” e tendo em conta que, *“cabe à educação fornecer às crianças e aos adultos as bases culturais que lhes permitam decifrar, na medida do possível, as mudanças em curso. O que supõe a capacidade de operar uma triagem na massa de informações, a fim de melhor as interpretar, e de reconstruir os acontecimentos inseridos numa história de conjunto”* (UNESCO, 1996), o Teatro e os jogos teatrais nas escolas assumem um papel decisivo. Hoje o aluno necessita de ser preparado para resolver problemas inesperados no seu quotidiano, para isso a criatividade e sentido crítico são essenciais.

O professor não pode apenas ser um transmissor de conteúdos, mas deve ser aquele que desperta no aluno a busca do conhecimento. É necessário que o aluno veja, tanto na cultura científica como na social, na cultural e histórica, linguagens e conhecimentos necessários para dialogar e interagir com as transformações sociais, culturais e tecnológicas. Nesse sentido, a escola tem um papel primordial na sua formação. O educando será, assim, capaz de exercer plenamente a sua cidadania e tornar-se-á num agente transformador na sociedade.

O Teatro na Escola, assume uma base primitiva na educação, permite ao aluno uma enorme variedade de aquisição de competências na aprendizagem, tais como a socialização, a

criatividade, a coordenação, a memorização, o vocabulário, entre muitas outras. Através do Teatro ou de jogos teatrais, o professor pode perceber traços da personalidade do aluno, o seu comportamento individual e em grupo, traços do seu desenvolvimento, o que permite ao professor uma melhor adequação aos conteúdos, por forma a garantir um bom desenvolvimento pedagógico por parte dos alunos.

O Teatro foca uma proposta de ensino diferente da tradicional. Por forma a trabalhar-se o Teatro no Ensino, existem vários tipos/estéticas ou jogos teatrais, que poderão ser desenvolvidas, de acordo com os objetivos da aprendizagem definidos e de acordo com as faixas etárias dos alunos. Como exemplo, e segundo um trabalho de pesquisa de Luiza Helena Junqueira, Eliane Silva, e Luiz António Leitão, professores na Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, poderemos destacar algumas que, ao serem aplicadas pelos mesmos, contribuíram para o enriquecimento curricular do aluno: Teatro de Máscaras, Teatro de Sombras, Teatro de Fantoches, Teatro de Varas e a Pantomima. Além destes tipos de Teatro, podem ser usados variadíssimos exercícios teatrais, jogos de improvisação, e a estética do Teatro do Oprimido, que com a sua aplicação, têm demonstrado muito bons resultados tanto a nível do campo social como cultural, além de servir como um agente facilitador no processo das relações com a comunidade.

### **I.3. Breve história dos aspetos do Happening, Body Art, Performance, Vídeo-Instalação, Vídeo-Performance que envolvem “competências” da expressão dramática/teatro.**

O século passado foi palco de um verdadeiro *boom* de manifestações artísticas. O que até ao momento se considerava arte, não deixou de se considerar, porém assumiu variadíssimas formas e sentidos. Com a revolução tecnológica, e a necessidade de cada artista deixar o seu cunho pessoal, a sua forma de ver o mundo, tudo o que nos rodeia e influencia passou a ser utilizado na arte, como meio de expressão. Este processo evolutivo aconteceu também no campo das artes performativas - em que cada vez mais, tanto o teatro, a dança, a performance e o happening assumem identidades muito próximas, se não as mesmas, nas suas formas de representação, onde o recurso a todos os meios é fundamental, como nas artes visuais e no relacionamento entre estas formas de arte.

Desde sempre, o artista procurou recorrer a tudo o que o rodeia para desenvolver os seus trabalhos. Com a evolução tecnológica, o artista vê pela primeira vez a oportunidade de poder manipular o tempo (acontece com o aparecimento da fotografia e do cinema). O artista convencional vê a possibilidade de quebrar com o tempo passado, presente e futuro, a possibilidade de o manipular, e tal como qualquer outro, não se alheia a esta influência.

Uma das principais características da arte do séc. XX é a tendência contínua para questionar/ultrapassar a pesada tradição e o eterno retorno aos sistemas de representação

clássicos (greco-romanos), de questionar os temas tradicionais da pintura e da escultura (os gêneros - do retrato, história, paisagem, natureza-morta), de impor uma visão pessoal e única no mundo (deixando de ser uma ferramenta ao serviço da nobreza, ou do estado, ou de um mecenato ilustrado), apanágio de uma burguesia emergente com acesso à cultura, à educação, a viajar e progredindo numa vorágica sucessão de propostas (iniciadas pelo Impressionismo), de nada nostálgicas, que se unem como movimentos, por vezes apoiados em manifestos “políticos” (designados, posteriormente como vanguardas), como o expressionismo (quer o *Blaue Reiter*, que no caso de Kandinsky se torna numa abstração lírica, quer a *Die Brücke*) que se edifica na expressão pessoal, na distorção dolorosa da figura humana e no grafismo violento da linha e da cor-emoção e não cor-real (também o Fauvismo) culminando na Nova Objetividade (em que pouca diferença existe entre a caricatura e o retrato de uma sociedade militarizada, corrupta que se move na vida noturna dos Cabarets (Grösz), que valorizam e são contaminados pela visão artística de outras culturas (a escultura africana e as estampas japonesas - Les Nabis e o cubismo), que desconstroem o real e desmultiplicam as várias vistas plasmando-as numa só representação (cubismo analítico) interessando-se, também pela expressão de povos primitivos, pelo desenho infantil (Picasso) e pela arte psicopatológica (Bretton e Dubuffet - Arte Bruta), incluindo materiais inusitados (colagem de jornais, papeis, e objetos) e misturando “linguagens” (a palavra com a sua qualidade tipográfica “assalta” o quadro - cubismo sintético), valorizam e celebram a sociedade industrial, a velocidade, as máquinas (futurismo que procura, no estático bidimensional, plasmar novas formas de suscitar sensações de movimento, com as onomatopeias tipográficas ou signos cinéticos que serão adotados pela banda-desenhada), chegando-se às propostas da “arte pela arte” (Dadaísmo e o “nascimento” da arte conceptual, em que a ideia é privilegiada sobre o produto final e conseqüentemente o virtuosismo no domínio de técnicas e procedimentos artísticos deixa de ser exigido ao artista, podendo a sua arte ser apenas uma “memória descritiva”), onde, especialmente as recentemente denominadas artes plásticas (o sistema das belas artes caducou, também) demitindo-se definitivamente de qualquer representação naturalista ou realista do mundo, misturando os media (pintura, escultura, fotografia, cinema, design gráfico, dança, teatro, música, etc. - Fluxus, Happening, Performance, Instalação) e, finalmente introduzindo as imagens da sociedade de consumo na arte (a Pop Art e o nascimento do pós-modernismo, em que, de novo, o *mito do eterno retorno* de Nietzsche, ou a *Idade Neobarroca* de Omar Calabrese, preconizam a necessidade de “parar” para pensar, de voltar a olhar para a herança artística, incluindo a sucessão de vanguardas, e questionar esta ânsia, da novidade pela novidade e do progresso pelo progresso, procurando (re)olhar, (re)construir ou até desconstruir as obras do passado, mantendo algumas referências icônicas de forma a que o espetador consiga identificar a sua origem e projete na experiência estética, que retira da obra, toda a carga signica que essas referências transportam (Deleuze).

Todas estas sucessões de vanguardas estão marcadas pelo experimentalismo - “*Toda a arte é experimental, ou não é arte*”, (GENE YOUNGBLOOD). e pela criatividade, por novas formas de visualização e interação. Com a evolução e democratização das tecnologias da informação e da comunicação, depois de o mesmo se ter passado entre o cinema, a televisão e o vídeo digital e as câmaras portáteis (que permitiram o aparecimento da videoarte, com o Fluxus e com os trabalhos de Nam June Paik e Wolf Vostell) as fronteiras e categorizações antes feitas, dão lugar a novos conceitos, denominações (obra de arte, passa a objeto de arte e, este, incluiu manifestações que não se podem encaixar como pintura ou escultura, como a vídeo-instalação, vídeo-performance, cyber-performance, arte robótica, etc. . - no fundo todas as manifestações que, neste momento, se englobam sobre a “sombriinha” da *New Media Art*, e que recorrem extensamente à multimédia onde as categorias de tempo e espaço se confundem e, onde o artista e qualquer pessoa pode *postar* (publicar), sem legitimação pelas instituições de arte (museus, historiadores de arte, críticos de arte, curadores, revistas de arte, Bienais, etc. .), a sua obra na internet (um sistema de democratização da arte sem precedentes na história da mesma) e obter os “likes” da população mundial.

A velocidade frenética, a finais do século XX e inícios do séc. XXI, que criou o nosso mundo “eletrónico”, a «pequena aldeia global», reflete-se em todos os campos do conhecimento, incluindo a arte. Se o séc. XX foi o século das revoluções, sociais, políticas, artísticas e, a partir dos anos sessenta houve necessidade de parar para pensar - fazer o “rescaldo do incêndio” - a ideia de progresso e revolução, não abandonou, de todo, os objetivos da sociedade, da economia e das artes, constantemente provocadas e estimuladas por múltiplas criações da mente humana continuando a ser verdade a afirmação “*No campo da percepção, o processo da percepção ocorre entre o estímulo que o meio fornece e a resposta do indivíduo*” (GESTALT). Tudo pode ser matéria-prima para a arte e o artista enfrenta uma liberdade sem precedentes num mundo tão complexo, que para conseguir realizar as suas ideias (conceitos) tem muitas vezes que recorrer a outros especialistas - muitas das obras atuais são feitas por equipas interdisciplinares. A realidade virtual, a realidade aumentada e os avanços na genética são os mais recentes a desafiar os artistas.

Curiosamente enquanto a nova tecnologia envolve uma plenitude de máquinas, fios, componentes e cálculos matemáticos e físicos, a arte que nasceu da ligação com a tecnologia é talvez a mais efémera de todas: a arte do tempo. Ao contrário do que se poderia pensar, os artistas encontraram-se fascinados com as possibilidades das novas tecnologias e não alienados por elas. Desenvolveram os seus trabalhos criando uma dualidade evolutiva bastante interessante, em que muitas das vezes a própria evolução tecnológica derivou da busca artística de novas representações.

É com o surgimento da fotografia<sup>5</sup> que pela primeira vez os artistas, sempre fascinados pela relação do corpo no espaço, o movimento e o tempo, veem desta forma a possibilidade de mudar a relação da interação entre intuição e percepção. À medida que os “estudos no tempo” estavam a ser desenvolvidos, outros meios para captar movimento estavam evoluindo, meios que viriam a ser uma das maiores influências artísticas do século XX - o cinema. A representação convencional manipula o espaço físico, agora surge a oportunidade de manipular o espaço imaginário, quer através de fotografia, em *stop-motion*, em *slow motion*, ou do filme e do vídeo, são variantes que se podem explorar. Desde os futuristas, com Giacomo Balla, a Marcel Duchamp, Kurt Schwitters, a vários cineastas do cinema avant-garde da metade do século, tais como Hollis Frampton e Stan Brakhage, também Seurat, Degas e muitos outros foram influenciados pelas potencialidades da máquina fotográfica. Com o surgimento do cinema<sup>6</sup>, além da manipulação do tempo, é possível ao artista manipular realidades, dimensões, criar visualizações de ideias, conceitos.

---

<sup>5</sup> Etienne-Jules (1830-1904) cientista e físico, e Eadweard Muybridge (1830-1904) artista, foram pioneiros na área da fotografia instantânea, o que criou uma grande influência nos artistas da época. O tempo e a memória são a sua essência, pelo que artistas e amadores recorreram a estes recursos como uma nova forma de recriar e visualizar realidades, através de imagens tanto paradas como em movimento. As fotografias de Muybridge (1878) de um cavalo em movimento, foram os primeiros registos captados do que ainda hoje conhecemos como a sequência de movimento de um cavalo. Muybridge dividiu as características de um cavalo a correr pela acção de várias câmaras (12), dispostas numa fila contínua e preparadas para disparar sequencialmente, à medida que o cavalo corria em frente às mesmas. Mais tarde repetiu a experiência com um número mais elevado de câmaras. As imagens que resultaram desta experiência, quando dispostas em sequência, mostram o cavalo no que parece ser um movimento contínuo de corrida.

<sup>6</sup> Desenvolvido nos laboratórios do inventor Americano Thomas Edison (1847 - 1931), que designou ao seu assistente William Kennedy Laurie Dickson (1860 - 1935) que usando o fonógrafo como modelo, que criasse um sistema de criar imagens em movimento que pudessem ser visualizadas por um visor. Em 1895, graças aos irmãos Lumière com a invenção do cinematógrafo (permitia a projecção de fotogramas de uma forma rápida e sucessiva, criando a impressão de movimento) o cinema é possível. Após a 1ª apresentação pública de uma série de 10 filmes projectados num ecrã, por parte dos irmãos Lumière, o cinema expande-se.

Numa sucessão rápida, Frenchman George Melies (1861- 1938) introduz a fotografia dissolvida no tempo e determinados tipos de iluminação em filmes como “Cinderella” (1899) e “The dreyfus affair” (1899), “A trip to the moon” (1902). Melies é muitas vezes referido como o 1º realizador, graças às mudanças que implementou. Em 1903 Edwin S. Porter, do laboratório Edison fez o filme “The Great trainRobbery”, no qual pela 1ª vez são utilizadas técnicas de montagem que estabeleciam uma continuidade e uma tensão narrativa. A partir desta data, muitos outros artistas foram atraídos pelo cinema, o que trouxe novas contribuições à evolução do mesmo.

Um outro contributo importante foi o de Eisenstein (1898 - 1948). Trata-se de um novo tipo de artista que obteve formação em matemática, engenharia e arte, e que foi durante alguns anos enquanto jovem, cenógrafo havendo trabalhado com o director Usevolod Meyerhold (1874 - 1940). Eisenstein expressou a sua ligação ao construtivismo e cubismo e aperfeiçoou as técnicas de montagem cinematográficas, o que lhe permitiu manipular respostas emocionais através do processo da edição fílmica. As imagens dinâmicas de Eisenstein, conseguidas graças a vários ângulos de filmagens e sofisticadas montagens na edição, permitiram-lhe criar múltiplas visões da realidade, o que possibilitava múltiplas interpretações da mesma. Ao mesmo tempo, muitos realizadores novos e em várias partes do globo vêem as suas criações materializadas.

À medida que o cinema cada vez mais foi dominado por Hollywood, desde o final da década de 20 até à década de 40, o cinema *avant-garde* internacional ficou um pouco esquecido, até à sua nova renovação nos Estados Unidos na década de 50.

Entretanto as artes visuais sofriam grandes transformações sobre a influência do dadaísmo europeu, especialmente o praticado por Marcel Duchamp (1887 - 1968), cuja importância tanto para a arte como para a componente multimédia, nas artes performativas, é fundamental. A sua influência foi bastante profunda, ele aboliu completamente qualquer noção pré-estabelecida do que era a arte, forçando a questão *o que é a arte?*, para o seu lado mais profundo, sobretudo através dos seus trabalhos *ready-made*. Exemplo disso é todo o legado artístico que Duchamp nos deixou, desde os seus trabalhos de pintura, à instalação, às experiências e trabalhos com multimédia, ao cinema, que ainda hoje são referências. A mudança do objecto para o conceito permitiu a integração de variadíssimos meios no panorama artístico.

No final dos anos cinquenta do séc. XX a altura era propícia para um artista como Duchamp exercer forte influência, especialmente na América, onde residiu após a segunda guerra mundial. Nesta época havia uma inquietude por parte de jovens artistas no mundo da arte, manifestada com o surgimento da *Pop Art* e nas experiências relacionadas com a multimédia por John Cage (1912 - 1992) e os seus colaboradores da Escola *Black Mountain College*: Robert Rauschenberg, o bailarino e coreógrafo Merce Cunningham e o músico Tudor.

Na década de sessenta do séc. XX, a constante fruição artística e estética, a evolução tecnológica e a combinação de todo um conjunto de meios, aos quais o artista tinha acesso, é o verdadeiro ponto de viragem. Cage, destacando-se em muitas áreas artísticas, nesta altura começa a ter uma grande influência em muitos jovens artistas através dos seus ensinamentos na Escola *Black Mountain*, depois na Escola *for social research* em Nova Iorque, onde as suas aulas atraem futuros performers tais como Allan Kaprow e Richard Higgins. Cage aporta para o panorama artístico um novo elemento, o elemento «sorte», ou “acaso”. É com as suas composições musicais que agora vai por em prática esse novo elemento, onde incorpora ruídos ambiente das ruas, sons produzidos com o bater de um pau no chão e cordas de piano, entre outros... Cage aporta-nos o elemento da improvisação ao vivo, pela primeira vez, em espetáculos para público. Este último factor é de extrema importância, uma vez que artistas e coreógrafos deixam de lado as marcações tradicionalistas para tirar partido do movimento espontâneo do corpo, conjugando-o com os restantes meios. Os seus conceitos começam a ser aplicados pelo seu companheiro Merce Cunningham, cujos passos de dança reflectem a essência de movimentos não sequenciados. Armados com conceitos de arte como ideias e com o papel do acaso (improvisação) na vida e na arte, os artistas estavam agora preparados para uma nova explosão de criatividade, tal como foi aplicada por muitos em Nova Iorque e sobretudo por um outro movimento bastante importante, o FLUXUS<sup>7</sup>. O constante cruzamento

---

<sup>7</sup> Movimento internacional de artistas, escritores, cineastas e músicos, liderados por George Maciunas (1931-78), influenciado por Duchamp, Cage, poesia concreta, minimalismo e dadaísmo. Principais artistas: Nam June Paik, Wolf Vostell, Allan Kaprow, Joseph Beuys, George Brecht, Yoko Ono, Charlotte Moorman, Duchamp, Merce Cunningham, David Tudor, Robert Rauschenberg. Com um **1º momento**: Mais político / Instalações e espaços de vivência/Incorporação do elemento arquitetónico, instalativo como mais próximo da vida e com um **2º momento** - em que se constroem de novas formas de fazer arte -

entre o teatro, a dança, o filme, o vídeo e as artes visuais foram essenciais para o nascimento do que actualmente se conhece como artes performativas.

A partir da década de sessenta, com o aparecimento de happenings (Allan Kaprow), body-art (Yves Klein e Vito Acconci), performances, eventos, vídeo-instalações e vídeo-performances, a temporalidade do objeto artístico torna-se central. É nessa altura, com eventos que conjugaram bailarinos, performers, artistas plásticos, técnicos e engenheiros com conhecimentos na área do multimédia (som, imagem, luz, entre outros), que se promove, ainda mais o hibridismo entre arte e tecnologia, na criação de espetáculos ou eventos. Uma das primeiras criações de palco onde podemos verificar a coexistência de meios foi o projecto “Variations V”, criação de Merce Cunningham, John Cage, com o auxílio de Billy Klüver (engenheiro electrónico e técnico de som), com filmes de Stan VanDerBeek, e vídeo de Nam June Paik. Para este evento, Klüver criou um sistema de som que interagia com movimento, sons e projecções através de um complicado sistema de células fotelétricas e uniformes - os sons resultantes funcionavam como uma espécie de batida para os bailarinos. Outros artistas desta época destacaram-se, Carolee Schneemann, com trabalhos vários mas dos quais se destaca “Eye Body: 36 Transformative Actions” (1963), Robert Rauschenberg, com o trabalho “open score” (1966), Bruce Nauman com “performance corridor” e “still from walk with Contrapposto” (1968), entre muitos outros. No final da década de oitenta e sobretudo na de noventa, assiste-se novamente a um marco evolutivo nas artes, com a possibilidade da utilização de sensores e do computador. Cunningham volta a surpreender-nos com a proposta “BIPED”, onde pela primeira vez, através de um ambiente controlado por computador, cria um espectáculo onde combina sensores de movimento, projecções simuladas por computador em tempo real, esculturas de luz e bailarinos reais, numa combinação de coreografias reais com virtuais que contracenam directamente e interagem com os bailarinos em tempo real. Desde os anos 90 que estes meios passaram a ser utilizados com bastante frequência por inúmeros artistas, nas mais variadíssimas formas.

Hoje, a imaginação é o nosso único limite. A evolução tecnológica permite-nos realizar todo um trabalho que, há séculos, atrás seria impossível de concretizar, mudanças na representação do corpo (Stelarc), espaço e tempo. Isto é a evolução a funcionar na sua essência, tratando-se da capacidade do indivíduo de perceber o meio que o rodeia e, do mesmo, saber tirar partido para se exprimir. Destacam-se inúmeros artistas, tais como Bill Viola, Gary Hill, Adrian Piper, Dan Graham, Steve Dixon, Stelarc, Robert Lepage, Laurie

---

(cont. 7) Happening; Performance; Videoarte. A Performance, ao contrário do happening, baseia-se em roteiros (instruções) não invalidando, como o Happening (total improvisação, não repetição, efemeridade), o facto de ser - obra aberta a interpretações, casualidades, acidentes e deslocamento da noção de obra acabada para arte processual. Olhar para os meios de comunicação de massas, como possibilidade de dissolver a arte no quotidiano e atingir um público maior. Na Videoarte e dentro do FLUXUS, foram realizados, aproximadamente 40 Fluxfilmes, cujas principais características são: interesse pelo imediatismo, devolução dos dados originais ao ambiente em tempo presente; sensação de intimidade; vídeo como extensão do gesto artístico, possibilitava observar o corpo do artista no ato de criação; uma alternativa democrática à hegemonia da TV, pois podia circular livremente, sem censura; revelação de uma postura ética e política dos artistas.

Anderson, Andrea Zapp, entre muitos outros. Desde a questão da vida artificial, ambientes simulados e criados por computador, às cavernas digitais, à robótica, todos estes elementos são utilizados e convertidos em representações artísticas.

A procura de uma imersão e interação com, e por parte do espetador, tanto nas artes performativas, como nas artes visuais, cria-nos uma realidade onde tudo se encontra interligado: onde os espetadores são colocados dentro do espetáculo e interagem com o mesmo, participam, ao invés de serem meros observadores e, as várias formas de arte se fundem, assumindo uma unidade dentro de um coletivo, o espetáculo convencional deixa de ser um recorrer a técnicas e elementos milenares para se transformar numa componente de experimentação; ou a simples exposição de obras (pintura, escultura, entre outros) ganha destaque e se converte em instalação ou espetáculo; ou as obras de arte pública ganham outra conceção. A título de exemplo desta fusão, o caso polémico recentemente ocorrido em Paris no “Musée d’Orsay” protagonizado pela performer Deborah de Robertis, sobre a pintura “The Origin of the World”, de Gustav Courbet<sup>8</sup>, ao colocar-se por baixo da pintura e representar *a sua origem do mundo*.

Usando quase só o corpo e explorando os seus limites - físicos e psicológicos - , seria injusto não mencionar, Marina Abramović, outra referência viva e ativa na Performance, que com o seu companheiro Uwe Laysiepen, se dedicou durante os anos setenta e durante o tempo que durou a sua relação (12 anos) a múltiplas performances, destacando-se: *Imponderabilia*<sup>9</sup> (1977); *Breathing In/Breathing Out*<sup>10</sup> (1977); *Relation in time*<sup>11</sup> (1977); “AAA AAA” (1978). Em 2005 no Guggenheim Museum de Nova York, apresentou *Seven Easy Pieces* - a reposição de uma série de performances realizadas por outros artistas: *Body Pressure* (1974) de Bruce Nauman; *Seedbed* (1972) de Vito Acconci; *Action Pants: Genital Panic* (1969) de Valie Export; *The Conditioning* (1973) de Gina Pane; *How to Explain Pictures to a Dead Hare* (1965) de Joseph Beuys; mais duas da sua própria autoria - *Lips of Thomas* (1975) e *Entering the Other Side* (2005).

---

<sup>8</sup> <http://www.artfido.com/blog/nsfw-performance-artist-reenacts-the-painting-the-origin-of-the-world/>

<sup>9</sup> *Imponderabilia* - O casal colocou-se nu na entrada da Galleria d'Arte Moderna Comunale em Bolonha, Itália, obrigando os observadores que quisessem visitar a galeria, a passar entre os dois artistas. Ao passarem pela entrada, o observador escolhia quem queria encarar, se a artista ou o artista. Esta performance pretende explorar a reação do público à sua presença, e a todas as questões decisões a que as pessoas que se deparavam com aquela performance.

<sup>10</sup> *Breathing In/Breathing Out* - Nesta performance o casal liga boca com boca inspirando e expirando o oxigénio disponível nos pulmões. Dezassete minutos depois do início da performance, ambos caíram no chão inconscientes, os seus pulmões estavam cheios de dióxido de carbono. Esta performance queria demonstrar a capacidade do indivíduo absorver a vida de outra pessoa, trocá-la e destruí-la.

<sup>11</sup> *Relation in time* - O casal encontra-se imóvel, sentado de costas com o cabelo firmemente amarrado, simbolizando a relação do casal. Nas primeiras 16 horas sentaram-se sem que ninguém os observasse, na 17ª hora começaram a ser observados pelo público, ambos continuaram imóveis e a cada hora era tirada uma fotografia. Nas fotografias são notadas poucas mudanças, umas vezes Ulay ou Marina estão de olhos fechados ou têm ambos abertos olhando para o vazio. A trança simboliza o cordão umbilical, não é mais que a sua ligação externa mostrando a dualidade entre ligação interior, os sentimentos que ambos nutrem um pelo outro da ligação exterior obtida pela trança. Nesta performance, o observador apenas vê a performance, não a experimenta.

## I.4. Educação pelo Teatro.

### I.4.1. Narrativas pessoais - experiência no campo da educação.

O autor do presente relatório teve a oportunidade de lecionar Aulas de Enriquecimento Curricular, no Agrupamento de Escolas do Teixoso no 1º Ciclo de Ensino. A realidade, com a qual se deparou, foi bastante complicada, não pela faixa etária dos alunos, mas sim pelo aspeto comportamental dos mesmos. As turmas eram constituídas por elementos desestabilizadores, que punham em causa todo e qualquer trabalho desenvolvido na sala de aula, sem falar nos problemas no recreio, ou no próprio comportamento entre pares. A nível da personalidade, e atendendo à realidade socioeconómica da comunidade envolvente, as turmas eram bastante díspares, também. Tanto existiam crianças extremamente extrovertidas, como introvertidas, com muita falta de autoestima e até receio de falar. Uma vez que, possuía formação na área do Teatro/Artes Performativas, e já havia inclusive lecionado inúmeras formações nessa área, logo desde início, viu-se na necessidade de recorrer às mesmas, por forma a poder lecionar correctamente e tentar inclusive modificar comportamentos desviantes que os alunos apresentavam. Com o recurso a Jogos Teatrais, desde logo, as crianças começaram a desenvolver outro tipo de competências que se verificaram benéficas tanto no processo individual de cada uma, como no colectivo. Sempre que existiam problemas para resolver, jogava-se *ao jogo do tribunal*, que consistia numa representação de um hipotético tribunal, onde juiz, advogados, réus, testemunha e júri eram as próprias crianças, onde a questão do litígio era o problema que havia existido. Neste jogo, os papéis eram invertidos, o acusador passava a ser o acusado, e vice-versa. As crianças viam-se assim, uns nos papéis dos outros, onde além de trabalharem a oralidade e o poder de argumentação, trabalhavam a questão da consciência sobre si próprios e sobre os outros, as noções do certo e do errado, a concentração e a responsabilidade, uma vez que a *sentença* era definida pelos mesmos, em grupo. *Brincando* ao Teatro, foi assim possível a modificação de aspectos comportamentais por parte das Turmas.

Foram desenvolvidas muitas ações teatrais, tanto no campo da prevenção rodoviária, como da formação cívica, como no tratamento de temas correspondentes ao currículo dos alunos, onde toda a sua maioria teve excelentes resultados. Com tudo isto, além do gosto e do prazer desenvolvido pelas crianças em relação ao Teatro, foi possível de apurar, uma maior destreza na correlação de temas e ideias, e o não ter receio de as expor. Mas a importância do Teatro não se verificou só nestes aspectos, uma vez que o Teatro permite criar personagens, permite-nos ser outras pessoas. Também nas crianças, com pouca autoestima, se verificaram bons resultados, atendendo a que no início nem sequer conseguiam falar em frente à turma, e no final do ano lectivo, já não tinham problemas, e participavam ativamente nas actividades de final de ano desenvolvidas para o exterior.

A presença, neste Agrupamento, deu-se por um período de cinco anos, pelo que houve a possibilidade de haver uma continuidade no trabalho desenvolvido, além da aceitação e reconhecimento por parte do executivo, do mesmo. Esta presença na escola possibilitou ainda verificar que os alunos(as) ao transitarem do 1º, para 2º e posteriormente para 3º, muitos dos que haviam tido estas aulas eram os principais a procurar participar nas actividades extra curriculares da Escola, e a opção de Teatro, motivo este que levou o executivo a reconhecer a importância do Teatro na Educação e a inclusive apostar na requalificação de um “espaço” - o polivalente da Escola -, para sempre que necessário o mesmo se possa converter num pequeno auditório, com iluminação própria, para representações teatrais. É neste espaço que se desenvolve a ensinARTE - Mostra de Teatro Escolar<sup>12</sup> (da qual falaremos de seguida).

#### **1.4.2. Serviço educativo ASTA.**

Desde a sua formação, a ASTA tem privilegiado o serviço educativo, não só por ser uma forma de educação, formação e sensibilização de públicos, mas sobretudo por acreditar nas mais-valias que o Teatro pode aportar aos alunos em contexto escolar e, a toda a comunidade envolvente. Atendendo ao facto do autor do presente relatório fazer parte desta estrutura, e ser responsável por grande parte do trabalho desenvolvido pela mesma, faz todo o sentido a análise de algumas das atividades implementadas, pela companhia, ao longo da sua existência, que se verificaram ser bastante produtivas na aquisição de competências diversas de acordo com a sua prática. Assim, definem-se de início, dois campos de ação que a companhia segue: Formações e Festivais.

No campo das formações, projectos específicos com objectivos específicos, nas várias faixas etárias de ensino (desde o 1º Ciclo, ao Ensino Universitário), onde além de formações “pontuais”, com vista à montagem de espectáculos, sempre que solicitadas, se destacam projetos autónomos da companhia tais como:

1) “Teatro nas escolas” - um projecto que pretende dar possibilidade de utilização da dramaturgia e do teatro no desenvolvimento cognitivo, sensorial e artístico das crianças e jovens. Para o efeito utiliza-se uma metodologia onde o modelo a aplicar pretende, por um lado a utilização de temas e autores curriculares, inseridos no plano nacional de leitura, mas por outro, um modelo de intervenção para a aplicação da dramaturgia e do teatro, mais apelativa e geradora de novas formas de aprendizagem, trabalhando a importância do texto, da dramatização, intervindo de uma forma direta no processo de desenvolvimento das competências orais. Isto tudo articulado com as escolas e professores, visto que as

---

<sup>12</sup> Organizada pela ASTA - Associação de Teatro e Outras Artes, companhia profissional da Covilhã, em parceria com o Agrupamento de Escolas do Teixoso.

intervenções realizadas são na sala de aulas do 1º e 2º ciclos, que de forma lúdica aborda a dramaturgia e o teatro, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, sensorial e artístico dos participantes. Nesta atividade a ASTA realiza duas intervenções em cada Turma: a) onde se faz uma pequena abordagem ao teatro, enriquecida com a leitura não interpretada de textos/contos, conduzindo as crianças a desenvolver, mais tarde, um trabalho de interpretação juntamente com os professores titulares, com o objetivo de criarem um trabalho gráfico (maquetas de teatro - ligação às artes visuais) que ilustre o texto/conto, mais tarde apresentado numa exposição. A segunda intervenção, consiste na leitura dos textos/contos anteriormente trabalhados, mas desta vez, dramatizados e/ou teatralizados. Sempre que possível, por parte dos agrupamentos de escolas, esta atividade continua-se em anos seguintes com o objetivo da criação de uma dramatização.

2) “A escola vai ao Teatro” - Consiste na realização de uma visita guiada ao Teatro Municipal da Covilhã, onde se entra em contato direto com diferentes áreas e aspetos do teatro, ajustados à faixa etária e com diferentes graus de dificuldade. Mais do que uma visita guiada, trata-se de uma experiência interativa, de aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a visita ao espaço físico do teatro. Para o 1º ciclo são desenvolvidas ações de formação relacionadas com o guarda-roupa e caracterização, com a duração de 4 horas, que são postas em prática, num exercício de palco com base num conto proposto pelo corpo docente, dentro do plano nacional de leitura. Com o 2º e 3º ciclos trabalha-se técnicas vocais e é feita a abordagem ao espaço cénico, num total de 6 horas, resultando num exercício de improvisação no palco, com base numa peça de um autor português pertencente ao currículo letivo do grupo. Finalmente, com o secundário, o trabalho recai na construção de personagem e na parte da luminotecnia. Tem também a duração de 6 horas e trabalha-se com base numa obra prevista pelo currículo nacional.

3) “Teatro do Oprimido/Teatro Fórum” - para o 3º ciclo e Secundário, subordinado aos temas da igualdade de género, da violência no namoro e bullying, temas muito familiares a esta faixa etária que são tratados em grupos de 15 elementos, num total de 20h e de onde resulta um exercício final (sketches), na forma de um espectáculo de palco que é posteriormente apresentado à comunidade escolar, mais tarde ao público em geral. Os trabalhos desenvolvidos são, por norma, integrados no final do ano lectivo nas várias mostras, ou em celebrações de datas específicas.

4) “Ensino universitário” - Trata-se de uma formação contínua para a faixa etária do ensino universitário que tem início em outubro e é constituído por três momentos chave: a) de outubro a dezembro, de formação inicial, focando áreas como a construção de personagem, técnica vocal, improvisação e técnica de máscara neutra; b) de janeiro a março, onde é construído um exercício final, trabalhando no campo da escrita criativa, espaço cénico, luminotecnia e sonoplastia e de onde resulta um exercício final materializado num espetáculo de palco; c) de março a maio, digressão. O trabalho desenvolvido com o grupo de teatro

universitário segue uma orientação artística que é, por natureza, não-convencional, sem os habituais constrangimentos ou tabus em prol de uma formação individual de cada participante, que se vise ativa e consciente da realidade envolvente. Incentivam-se os participantes a conhecer os seus limites criativos, tanto ao nível da composição dramática, como da sua relação com o espetador e o meio envolvente, criando-se voluntariamente um terreno onde tudo é possível de exprimir, representar ou experimentar.

No campo dos festivais, a ensinARTE - Mostra de Teatro escolar, direccionada para 1º, 2º, 3º Ciclos de Ensino e Ensino Secundário organizado em coprodução com o Agrupamento de Escolas do Teixoso e, o Ciclo de Teatro Universitário, em coprodução com o TeatrUBI - Grupo de Teatro da Universidade da Beira Interior:

1) “ensinARTE - Mostra de Teatro Escolar” - Trata-se de uma mostra dedicada aos trabalhos artísticos/teatrais realizados em contexto escolar, do 1º Ciclo de Ensino ao Ensino Secundário. Dá-se espaço ao trabalho realizado nos agrupamentos escolares da região, consciente que pode trazer mais-valias ao percurso educativo destes jovens. Pretende-se, com esta iniciativa, reunir experiências de grupos de teatro que funcionam nas escolas da região e dar-lhes um momento anual de visibilidade para mostra dos seus trabalhos, que permita aglutinar alunos, professores e profissionais de Teatro, num espaço de reflexão sobre o trabalho que se desenvolve. Permite o intercâmbio e a partilha ao ser aberto a toda a comunidade, não confinando o trabalho dos grupos a um número reduzido de apresentações que, regra geral, decorrem, nas próprias escolas, não havendo qualquer troca de experiências ou reflexão sobre o trabalho realizado com os grupos durante o ano lectivo. Este abrange uma faixa etária pouco habituada a frequentar o teatro e que encontra, neste festival, uma oportunidade de o fazer. A apresentação de grupos de diferentes graus de ensino (1º ciclo ao secundário) faz dele um festival original no seu género.

2) “Ciclo de Teatro Universitário” - Desde 2006 que a ASTA se encontra na coorganização deste festival. Este festival reúne vários trabalhos de grupos de Teatro universitário de norte a sul do país, possibilitando a circulação e intercâmbio de experiências e produções culturais. Desde que a ASTA faz parte da organização deste certame, que se inseriu também a presença de grupos profissionais, além de se ter aberto às áreas artísticas do tipo de trabalhos a apresentar. Estas mudanças, resultaram bastante profícuas nos objectivos do festival, uma vez que possibilitou o intercâmbio e troca de experiências entre os grupos participantes, possibilitando um acesso a diferentes tipos de trabalhar. Acredita-se que este festival é uma mais-valia no cartaz cultural da região, sendo único do género, é o momento em que se apresenta o que se faz em teatro universitário, profissional, e é essencialmente marcado pelas novas linguagens performativas e gráficas, o que permite uma comunhão de estéticas e áreas artísticas fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser humano.

Numa análise qualitativa a estas ações, pode-se concluir que o desenvolvimento das mesmas significa um estímulo à Cultura e uma forma excelente de educar para as artes e na sensibilização e criação de novos públicos, que mais tarde serão os possíveis atores ou espectadores da produção Cultural realizada. No entanto, a presente investigação pretende aferir as competências que uma educação pelo Teatro pode aportar ao processo educativo do aluno, pelo que é inegável que estas atividades constituem um caminho direto na conquista da confiança, da postura, da oralidade, na motivação, na aquisição de responsabilidades, na partilha, no desenvolvimento tanto físico como psicológico, na aquisição de competências físicas e técnicas e no despertar de uma consciência e sensibilidade crítica e artística por parte dos alunos. Acredita-se e têm-se obtido resultados que comprovam que esta abordagem e introdução ao teatro desenvolve competências basilares como o saber ser, o saber fazer, o saber estar, o respeito pelo outro e o trabalho em grupo/equipa.

#### **I.4.3. Palco PIEF - Análise de um caso prático.**

A presente análise pretende focar a importância de novas formas de atuação no ensino, em concreto, com o recurso ao Teatro como ferramenta de intervenção no processo educativo do aluno. Esta análise faz todo o sentido, atendendo à temática da investigação, a *educação pelo Teatro*, e à forma como o projeto se implementou - Palco PIEF, no sentido de registar e avaliar projetos ímpares que se criam num contexto de correntes pedagógicas contemporâneas, onde a inserção do Teatro, em contexto escolar, se evidencia como uma mais-valia.

Tendo por base um projeto - Palco PIEF, implementado na Escola EB 2,3 do Teixoso<sup>13</sup> em 2010, num contexto particular, uma turma PIEF<sup>14</sup>, foi desenvolvido um trabalho de formação em teatro e cidadania, para jovens em risco de trabalho infantil, abandono escolar e/ou situações de exclusão social, sendo estes jovens provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos e com famílias disfuncionais, o que cria uma mistura explosiva que desemboca com frequência em formas mais ou menos graves de criminalidade juvenil. O projeto foi desenvolvido com o objetivo de, através da arte - o Teatro, a) desenvolver atividades extracurriculares como exercícios de coesão de grupo e apreensão de regras de convivência social; b) erradicar comportamentos de “guetização”; c) criar papéis sociais (role play) com a finalidade de interpretar comportamentos desajustados socialmente; d) fomentar a autoestima e o sentimento de pertença; e, e) demonstrar à comunidade envolvente a capacidade criativa e de inserção dos jovens envolvidos.

Foi levado a cabo pela ASTA, em conjunto com um grupo variado de parceiros (instituições locais e regionais do interior do país e outras instituições nacionais), e constituiu uma estratégia de educação para a cidadania, através das artes. A ação resultou do trabalho de

---

<sup>13</sup> Anexo 2 - Caracterização da turma PIEF do Teixoso

<sup>14</sup> Anexo 3 - caracterização de uma turma PIEF

uma equipa, da qual se destaca a ASTA, o grupo de professores da Escola, além das instituições que se associaram ao projeto. Contudo, cabe destacar a relação entre a Companhia e os professores responsáveis da Turma, atendendo a que este projeto foi desenvolvido de forma interdisciplinar, correlacionando os aspetos a desenvolver na formação e criação do espetáculo, com as respetivas disciplinas que faziam parte do plano curricular da Turma. A ação constituiu-se em formação em várias áreas, e como resultado final da formação, a montagem de um espetáculo final - “Passagem\_de\_Nível”.

Foram lecionadas formações nos seguintes campos: exposições gerais e teóricas sobre Teatro; integração do indivíduo no grupo; jogos de confiança; relaxamento; concentração; aquecimento físico e emotivo; movimento expressivo e artístico; expressão cinética; respiração; técnicas de voz, projeção e dicção; corporalidade; presença e postura; criação de personagem; improvisação; criação de texto; contracena; intenções do olhar e corpo; sonoplastia e luminotécnica; entre outros...

O projeto implementou-se em 4 fases:

- 1ª Fase - abril/junho: iniciou-se o projeto com conteúdos teóricos de “Texto Dramático” bem como noções de História do Teatro (disciplina de Português); visita guiada ao Teatro Cine da Covilhã (Teatro municipal da Covilhã); início da formação teatral; construção do texto;
- 2ª Fase - setembro/outubro: continuação das formações; formação específica direcionada para o espetáculo final; desenvolvimento da imagem e pacote gráfico;
- 3ª Fase - outubro: dedicada a ensaios e montagem do espetáculo.
- 4ª Fase - início a 22 de outubro: estreia e itinerância do espetáculo - “Passagem\_de\_Nível”, e foi dirigido a um público com características semelhantes às dos intervenientes, isto é, junto de outras turmas PIEF nacionais e respetivas comunidades a funcionar em vários pontos do País, além de outras apresentações, em contexto de festivais, tanto em Portugal como em Espanha.

Este projeto foi reconhecido e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e, alvo de distinção pela Segurança Social (Coordenação Nacional do PIEC - Programa para a Integração e Cidadania), pela ESE de Castelo Branco, como exemplo de boas práticas educativas, pela MITEU- Mostra Internacional de Teatro Universitário de Ourense (foi atribuída uma menção honrosa) e pela CASES - Cooperativa António Sérgio para a Economia Social (foi atribuída uma menção honrosa).

Face à caracterização resumida do projeto, compete neste momento passarmos para a análise do mesmo, pelo que o aspeto mais significativo é de destacar o facto de ser um projeto interdisciplinar, o qual foi extremamente bem acolhido pela turma PIEF (docentes e discentes), e através da Arte, no caso, do Teatro, ter-se conseguido *intervir* e modificar

comportamentos desviantes, formando alunos para a vida ativa em sociedade. Do ponto de vista pedagógico, os alunos adquiriram os conhecimentos programáticos das unidades didáticas que deram origem ao projeto, bem como de outras que estiveram diretamente envolvidas, de forma mais motivadora e estimulante que o habitual, tendo em conta que estes alunos não gostam do contexto escolar, nem sabem o que é estudar.

Do aspeto comportamental, registaram-se alguns problemas de comportamento ao longo do projeto, que diminuíram à medida que o mesmo foi avançando. Notou-se um aumento da concentração e da responsabilização por parte dos alunos no período de ensaios em comparação com o período de formação. A explicação tem a ver com o facto de estarem mais desinibidos (o vencer determinados medos), um maior domínio do corpo, um desenvolvimento na oralidade, bem como com o imediatismo dos objetivos, muito mais palpáveis e atingíveis durante os ensaios, que durante as formações, onde o resultado final já havia sido decidido com os mesmos.

De referir, que apesar do resultado final do projeto ter sido muito bom, houve alguma resistência por parte dos intervenientes no início do projeto. Contudo, essas resistências foram ultrapassadas, e pouco a pouco, foi extremamente interessante ver como os mesmos se iam envolvendo e ganhando outro tipo de interesses e aptidões, sem esquecer, a modificação a nível comportamental e do interesse pelo currículo letivo.

“O grupo foi paulatinamente ganhando consistência e responsabilidade individual, e posteriormente coletiva. Este sentimento de pertença a um grupo, com um objetivo comum, foi um dos maiores ganhos que estes jovens conseguiram e uma das maiores conquistas deste projeto, que nos permitiu trabalhar com estes jovens em sala de aula com um grau de cumplicidade muito maior e que, por via do respeito mútuo, eliminou praticamente atitudes de indiferença e indisciplina. As artes performativas trouxeram ainda a sensação de reconhecimento público e dos pares, não por via dos maus comportamentos, mas por serem capazes de demonstrar capacidade de fazer «algo bem». Convém ter em conta que estamos a falar de jovens que nem da família recebem estímulos positivos e, por isso, com uma autoestima muito baixa”<sup>15</sup>. (RUI ESPINHO, 2012).

Em relação à responsabilidade e cidadania, registou-se uma motivação crescente por parte de todos os participantes, que se traduziu na assunção das suas tarefas e responsabilidades de uma forma exemplar. Foi igualmente positiva a atitude assumida perante o público, perante a comunicação social, diante de espaços físicos específicos que exigem comportamentos específicos e de cidadania, sabendo reagir adequadamente com formalidade ou informalidade consoante a situação social e respeitando o/os interlocutores.

“...e olhar para cada um com maior tolerância, sensibilidade e respeito pelo espaço próprio de cada indivíduo, foram, também, atitudes ganhas. Observei, também, que as famílias dos alunos envolvidos, após começarem a ver o projeto a desenvolver-se, sentiram (alguns já tinham perdido) orgulho nos filhos e vontade em se envolverem, o que foi muito positivo.”<sup>16</sup> (Maria do Carmo Teixeira, 2012).

---

<sup>15</sup> Anexo 4 - Testemunho de um dos responsáveis pela turma PIEF

<sup>16</sup> Anexo 5 - Testemunho da Técnica de Intervenção Local da turma PIEF

Em termos de motivação foi inegável a importância deste projeto na promoção da autoestima destes jovens que sempre foram apontados por comportamentos desviantes ou inadequados. O Palco PIEF deu-lhes uma oportunidade de se fazerem notar pela positiva, por terem conseguido executar um trabalho artístico com elevado grau de profissionalismo e de receberem elogios pelo seu trabalho por parte de quem assistiu.

“... os quais na sua maioria não tinha autoestima, eram marginalizados, não sabiam o que era um afeto, tinham medo de demonstrar sentimentos, sistematicamente na defesa, para os quais a escola não “lhes dava nada” e que através de um projeto destes, conseguiu-se que eles se recuperassem”<sup>17</sup>. (RUI PIRES, 2012).

Compete a nós, não só professores mas todo o ser humano, olhar para a educação e repensá-la. Não podemos separá-la da sociedade, pois a mesma faz parte da própria sociedade, e atendendo a isso, todas as ações desenvolvidas num contexto escolar, irão repercutir-se na vida ativa do aluno na sociedade em que se insere e, vice-versa, uma vez que a escola é também um espelho da sociedade “*Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio.*” (FREIRE, 2008).

Neste sentido, o projeto Palco PIEF<sup>18</sup> é um exemplo claro disso e uma demonstração prática de como o ensino deveria ter como currículo obrigatório a disciplina de Teatro, desde o 1º Ciclo. É inegável o que essa área artística pode aportar aos alunos, a forma como pode contribuir para: o melhoramento da aprendizagem, de interagir com a comunidade local e inclusive com a sociedade. É fundamental a promoção do diálogo, como nos diz Paulo Freire, precursor das novas correntes pedagógicas contemporâneas: “*O diálogo deve ser mediador. Deve ser horizontal, onde ninguém impõe as suas ideias, mas todos contribuem para a resolução da situação proposta*”.

#### **1.4.4. Iniciativas de disseminação do Teatro nas Escolas portuguesas.**

No aspeto da disseminação do Teatro pelas escolas portuguesas, as ações que existem são bastante diminutas, dispersas e pontuais, atendendo ao número de escolas/agrupamentos existentes no país. Não existe muito contato entre grupos escolares, muito menos intercâmbios, a tão aclamada partilha e troca de experiências. Os grupos de Teatro escolar funcionam bastante em circuito fechado, mesmo nos próprios distritos. As escolas também se demonstram alheias a esta realidade, na sua grande maioria.

No entanto, existem grupos e outros organismos que desenvolvem um trabalho exemplar nesta área, espalhados um pouco por todo o país. Existem também alguns festivais, encontros e mostras, mas, como não existe uma *rede* ou uma entidade organizadora que agrupe todos os grupos e encontros de Teatro, é difícil quantificar e saber da existência de todos. Os fatores

---

<sup>17</sup> Anexo 6 - Testemunho do encenador no projeto Palco PIEF

<sup>18</sup> Resumo do projeto em registo digital do projeto: <http://vimeo.com/63844276>

que contribuem para esta realidade é o facto de estas atividades não aportarem grande nível de visibilidade, a não ser no local onde são realizados. Outro motivo o das escolas não assegurarem a opção da disciplina de Teatro no 3º Ciclo, pode ou não existir, pondo assim em causa a continuidade do grupo e, por último, a situação económica/financeira das escolas também não abona a favor.

Neste campo a destacar a existência da AProTED - Associação de Professores de Teatro Educação, que possui o blog "Teatro na Educação". Teatro na Educação é um blog que pretende trocar ideias sobre o papel do teatro/expressão dramática na educação. Procura ainda, fazer uma análise da *evolução* do teatro/expressão dramática como disciplina curricular do Sistema Educativo Português, bem como da situação profissional e habilitações dos seus docentes. O *blog* é frequentemente atualizado.

Esta Associação é das poucas que se manifesta e tenta fazer algo pela situação do ensino artístico em Portugal. Uma das suas últimas lutas foi no final de 2012, depois da discussão e das várias revisões da proposta de "vinculação" de professores contratados, enviar um parecer ao Ministro da Educação e Ciência, à FNE, à FENPROF e aos grupos parlamentares, que reivindicava a não consideração de docentes de Teatro, Técnicas Especiais e dos Conservatórios de Música e Dança para efeitos de integração nos quadros e na carreira. Por incrível que seja, a FENPROF e a FNE recusaram assinar a proposta.

Outra Associação que existe é a ETE - Encontros de Teatro na Escola, Associação Cultural. Esta Associação organizou-se a partir da iniciativa dispersa de alguns professores que, a título extracurricular, realizavam atividades de Expressão Teatral na Escola Secundária de Barcelinhos, nomeadamente um encontro de grupos orientados por esses mesmos professores.

Um dos objetivos da criação destes encontros foi o de proporcionar um momento de reflexão e de troca de experiências no campo da Expressão Dramática e Teatral dentro das escolas portuguesas, numa altura em que se começava a dar os primeiros passos. Outro objetivo prendia-se com o desenvolvimento integral do indivíduo. Com esta iniciativa, nasciam os Encontros de Teatro na Escola - ETE's, que no presente ano completou a sua 35ª edição.

Com o progressivo aumento das inscrições e dos grupos participantes - houve a necessidade de um aperfeiçoamento organizativo que, numa primeira fase, conduziu à criação de uma Comissão Permanente - depositária das memórias dos anteriores encontros e elo de ligação entre as Comissões Organizadoras que todos os anos se formam nas escolas anfitriãs, e, posteriormente, à transformação em associação Cultural, com personalidade jurídica - o que veio a acontecer em Maio de 1993. Pode dizer-se que os objetivos se mantêm: juntar grupos de Expressão Dramática que, dentro da escola, trabalham com carácter extracurricular; trocar experiências e refletir sobre a Expressão Dramática e o Teatro como elemento de

formação, numa atmosfera de são convívio e numa escola que se quer viva e atuante; com o outro, ouvir, ver e aprender, para melhor crescer, e recusar o carácter competitivo.

Os ETE's não são concursos teatrais nem festivais de teatro, são encontros. Para se poder participar é necessário o grupo associar-se à Associação, podendo apenas fazê-lo caso seja um grupo de Teatro Escolar extracurricular. Se for um grupo que deriva da disciplina opcional já não o poderá fazer, à parte disso, nos últimos anos para um grupo pertencer a estes encontros, o mesmo tem que ser expressamente convidado por um dos grupos pertencentes e esse convite é sujeito a votação, pelo que o processo para um novo grupo pertencer a estes encontros, levanta-nos algumas questões, além destes encontros serem realizados em circuito fechado, ou seja, a assistência aos espectáculos só é permitida aos grupos participantes.

No âmbito dos festivais, mostras ou encontros, existem alguns, espalhados um pouco por todo o país. Alguns são acontecimentos pontuais, pelo que no presente trabalho faz-se referência aos que têm mantido continuidade: a Mostra de Teatro Escolar de Vila Nova de Famalicão, que conta já com a quinta edição, a Mostra de Teatro Escolar do seixal, o TELA - Encontros de Teatro Escolar em Viana do Castelo (este ano a primeira edição), os Encontros de Teatro Escolar em Portalegre, a Mostra de Teatro Escolar em Bragança (décima edição), a Mostra de Teatro Escolar em Coimbra (nona edição), o Festival Panos, em Lisboa, os Encontros de Teatro Escolar (que vai para a trigésima quarta edição) e ainda no nosso distrito a ensinARTE- Mostra de Teatro Escolar do Distrito de Castelo Branco que concretizou este ano a sua quarta edição.

## **1.5. O “Teatro” nos documentos reguladores oficiais do currículo nacional.**

### **1.5.1. Análise da situação portuguesa.**

A educação artística em Portugal, na qual se insere o Teatro, figura como pertença no Currículo Nacional, na lei de bases para o Ensino Básico, descrita no documento das Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico, recentemente revogado e substituído pelas metas curriculares. Por Despacho nº17169/2011, do Ministério da Educação e Ciência, Gabinete do Ministro (Diário da República, 2ª série - Nº 245-23 de Dezembro de 2011), o Ministro da Educação, Nuno Crato, deu como findo o documento orientador das “Competências Essenciais do Ensino Básico”, divulgado em 2001, alegando o seguinte:

“Em primeiro lugar, erigindo a categoria de «competências» como orientadora de todo o ensino, menorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos, que é essencial a todo o ensino. Em segundo lugar, desprezou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização. Em terceiro lugar, substituiu objectivos claros, precisos e mensuráveis por objectivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis, quando não impossíveis de aferir. Dessa forma, dificultou a avaliação formativa e sumativa da aprendizagem. As competências não devem ser apresentadas como categoria que engloba todos os objectivos de aprendizagem, devendo estes ser claramente

decompostos em conhecimentos e capacidades. Os conhecimentos e a sua aquisição têm valor em si, independentemente de serem mobilizados para a aplicação imediata”<sup>19</sup>

Passando o programa de cada disciplina curricular a ser “referenciado pelos objectivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina.” (o sublinhado é nosso) o que leva a que o próprio documento regulador afirme que:

“c) Os programas existentes e os seus auxiliares constituem documentos orientadores do ensino, mas as referências que neles se encontram a conceitos do documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais deixam de ser interpretados à luz do que nele é exposto;”

Paralelamente ao desaparecimento deste documento foram introduzidas outras alterações legais nas novas matrizes curriculares para o 2º e 3º ciclos, publicadas por Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de julho (Diário da República, 1ª série - Nº129-5 de julho de 2012), legais que determinaram o desaparecimento de EVT do 2º ciclo (EV e ET são agora, no 2º ciclo, disciplinas independentes<sup>20</sup>), a passagem de EV, no 9º ano para disciplina obrigatória e ET passa a estar dependente das “ofertas de escola”. Agora, no 3º ciclo do EB existe - Educação Visual; TIC e oferta de escola (nos termos do disposto no artº11<sup>21</sup>) e Educação Física - agrupadas debaixo da denominação de “Expressões e Tecnologias”. Neste momento, o único documento regulador, para o ensino básico<sup>22</sup>, disponível no site da DGDIC, que diz respeito às metas curriculares, e que diz respeito à expressão dramática, refere-se apenas ao 1º ciclo - “Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico- 1.º Ciclo”.

No entanto, em relação às Artes o documento “Ensino Básico - Competências Essenciais” continha importantes constatações quanto à importância, das mesmas ao longo de todo o Ensino Básico, considerando as artes, elementos indispensáveis no desenvolvimento pessoal, social e cultural do aluno. Formas de saber que articulam a imaginação, a razão e a emoção. “Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspetivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive”. (Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico). Diz-nos ainda que influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o

---

<sup>19</sup> Diário da República, 2.ª série – N.º 245 – 23 de Dezembro de 2011, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, Gabinete do Ministro, Despacho n.º 17169/2011.

<sup>20</sup> Educação Visual (EV), Educação Tecnológica (ET) e Educação Musical estão agrupadas na denominação de “Educação Artística e Tecnológica” em que 90 min., semanais, têm que ser, obrigatoriamente, adscritos a EV.

<sup>21</sup> “Artigo 11.º - Tecnologias de informação e comunicação e oferta de escola

1 – A disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação inicia -se no 7.º ano de escolaridade, garantindo aos alunos mais jovens uma utilização segura e adequada dos recursos digitais e proporcionando condições para um acesso universal à informação, funcionando sequencialmente nos 7.º e 8.º anos, semestral ou anualmente, em articulação com uma disciplina criada pela escola, designada por oferta de escola.

2 – Nos 7.º e 8.º anos de escolaridade, a matriz integra uma disciplina de oferta de escola na área artística ou tecnológica, de acordo com a sua especificidade e no âmbito do seu projeto educativo.” Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de julho (Diário da República, 1ª série - Nº129-5 de julho de 2012)

<sup>22</sup> <http://dge.mec.pt/metascriculares/index.php?s=directorio&pid=49>

desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento. As artes permitem participar em desafios coletivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade nacional, permitem o entendimento das tradições e de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.

Como forma de desenvolvimento da educação artística no Ensino Básico propõe-nos quatro grandes áreas presentes ao longo dos três Ciclos de Ensino, a expressão plástica e educação visual, a expressão e educação musical, a expressão dramática/Teatro, e a expressão físico-motora/dança. No 1º Ciclo, pretende-se que as quatro áreas sejam trabalhadas de forma integrada pelo professor da classe, podendo este ser coadjuvado por professores especialistas; Para o 2º Ciclo, verifica-se um aprofundamento nas áreas da educação musical e da educação visual e tecnológica; e, no 3º Ciclo a educação artística é composta por um leque de escolhas, uma vez que muitas das disciplinas aparecem-nos como ofertas de escola. Assim, a educação visual aparece como disciplina obrigatória, e é inserida outra área artística opcional, de caráter obrigatório, de acordo com a oferta de escola (educação musical, oficina de teatro, dança ou outra).

O documento das Competências Essenciais para Ensino Básico, parte do princípio de que as disciplinas referenciadas anteriormente são independentes, tendo linguagens e símbolos próprios, e que compreendem um corpo de saberes, conceitos, formas, géneros, técnicas, processos e significados específicos. Procura o que é comum e transmissível a toda a atividade artística.

Ao se definir competências específicas, comuns a todas as artes presentes na escola, o documento, pretende contribuir para a estruturação das ofertas de escola que excedam o âmbito das áreas disciplinares atrás referidas, para a realização de projetos de integração artística e ao mesmo tempo, para a organização de atividades artísticas em espaços de enriquecimento curricular.

As competências artísticas contribuem para o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais, consideradas essenciais e estruturantes porque constituem parte significativa do património da humanidade; promovem o desenvolvimento integral do indivíduo, desenvolvendo capacidades afetivas, cognitivas e cinestéticas, estimulando a interação de múltiplas inteligências; mobilizam através da componente prática todos os saberes que o indivíduo tem num determinado momento, ajudando-o a desenvolver novos saberes que aportam novos significados aos seus conhecimentos; permitem afirmar a singularidade de cada um, promovendo a expressão individual; facilitam a comunicação entre diferentes culturas, promovendo a aproximação entre pessoas e povos; usam como recurso elementos da vivência natural do ser humano que ele organiza de forma criativa; proporcionam ao indivíduo a possibilidade de desenvolver a sua personalidade de forma

autônoma e crítica, numa constante interação com o mundo; promovem a afirmação do indivíduo, reforçando a sua autoestima e a sua coerência interna; constituem um espaço de partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos; facilitam as interações sociais e culturais; desempenham um papel facilitador no desenvolvimento/integração de pessoas com necessidades educativas especiais; e, implicam uma constante procura da atualização, criando nos indivíduos a necessidade permanente de formação ao longo da vida.

No aspeto das práticas de aprendizagem, o documento das Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico pretende ao longo da educação Básica, que o aluno tenha a oportunidade de vivenciar aprendizagens diversificadas, conducentes ao desenvolvimento das competências artísticas, e ao mesmo tempo, que fortaleça a sua identidade pessoal e social no campo das práticas de investigação, na produção e realização de espetáculos, oficinas, mostras, exposições, instalações e outros, que utilize as novas tecnologias de informação e comunicação, que assista a diferentes espetáculos/exposições/instalações e outros eventos artísticos, que desenvolva práticas interdisciplinares, que contacte com diferentes tipos de culturas artísticas, conheça o património artístico nacional, que realize intercâmbios entre escolas e outras instituições, e que explore diferentes formas e técnicas de criação e de processos comunicacionais.

Pretende ainda a literacia nas artes, onde pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas, com a aquisição de competências e o uso de sinais e símbolos referentes a cada arte e o entendimento e o reconhecimento das funções de uma obra de arte no contexto social e cultural que envolve essa mesma obra. Engloba as competências consideradas essenciais a todas as disciplinas artísticas e, são sintetizadas em quatro eixos interdependentes, a apropriação das linguagens elementares das artes, o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, o desenvolvimento da criatividade e a compreensão das artes no contexto. Posteriormente apresenta-nos as competências específicas direcionadas a cada disciplina artística considerada.

Atendendo ao objetivo do presente relatório, a análise a ser desenvolvida será direcionada para o Teatro, no entanto não se pode deixar de tecer algumas considerações que parecem importantes para o autor deste documento, nomeadamente que, o que o Ministério da Educação pretendia implementar no ensino Português com a definição das Competências Essenciais para o Currículo Nacional do Ensino Básico a nível da Educação Artística, é de louvar, e era bastante promissor para o percurso curricular dos alunos, no entanto, alguém que conheça a realidade do ensino português tem a noção, que atendendo à ambição do proposto, tal é utópico de ser concretizado. Sobretudo, uma vez que atualmente o sistema de ensino está bastante fragilizado:

- Ao propor a opção de escolha de uma disciplina artística, que não as artes visuais, para o 3º Ciclo de estudos, uma vez que essa é obrigatória, essa suposta escolha resulta “oca”,

atendendo a que a escolha será diretamente condicionada pelas ofertas de escola que cada escola possui, pelo que o aluno não terá a oportunidade de verdadeiramente escolher. Dependerá das escolas facultarem aos alunos essa disciplina, mas terão primeiramente que ter “vontade” para o fazer e posteriormente reunir condições para que tal aconteça (como ter professores com a formação adequada para poder lecionar a disciplina). Como o Ministério da Educação atualmente apenas permite a contratação de professores da área em ofertas de escola, e num total não superior a 11 horas semanais, e caso não haja professores com horários incompletos, que possam lecionar a disciplina, as escolas vêem-se com um problema grave quando pretendem inserir a disciplina como opção para o 3º Ciclo. Quer pela falta de dinheiro para contratar profissionais da área, com formação específica, quer para encontrar professores dentro do corpo docente da escola com apetências para lecionar a disciplina. Muitas das vezes os professores responsáveis por esta disciplina de opção, são ou da área das línguas ou das artes visuais, que por mais boa vontade que tenham, poucos são os que têm sensibilidade, conhecimentos e formação nesta área por forma a desenvolverem um bom trabalho com os alunos;

- Outro aspeto a considerar é o facto de no 2º Ciclo, apenas se considerar as disciplinas de educação visual e tecnológica e educação musical, pelo que as restantes, não são consideradas. As competências específicas para o Teatro/Expressão Dramática *“enunciadas poderão ser desenvolvidas no âmbito das várias disciplinas, projetos educativos e clubes que se proponham utilizar as práticas dramáticas, dado estas não estarem contempladas como disciplina no 2º ciclo.”* (COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS DO CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO).

- E, por último, em relação ao 1º Ciclo, atendendo às exigências atuais do ensino, em relação ao cumprimento dos programas definidos para o 1º Ciclo, por parte dos professores titulares, e à *inexistência/existência* das Aulas de Enriquecimento Curricular - AEC's, a maior parte das vezes, os professores titulares do 1º Ciclo transferem a componente da “educação artística” para as AEC's, ficando os professores responsáveis por essas aulas com a responsabilidade de formar os alunos. Não que isso seja incorreto, mas, atendendo à atual conjuntura do sistema, em que os professores pertencentes ao agrupamento de cada escola com horário incompleto, ou mesmo horários zero, vão lecionar essas aulas, muitas das vezes sem ter habilitações sequer nessas áreas, é impensável cumprir com os propósitos mencionados para a educação artística nas escolas portuguesas. Quando os professores titulares não se alheiam dessa responsabilidade, o trabalho que é desenvolvido em contexto curricular, ou passa pela dramatização de pequenos textos/poesias com o objetivo das festas de escola, ou pelo desenho a realizar pelos alunos após assistirem a uma peça, ou ainda, pelo desenho de um texto trabalhado na sala de aula. Poucos são os professores que se dissociam desta realidade. Os motivos para tal acontecer poderão ser vários, pelo que não compete aqui julgá-los;

Ou seja, no que concerne ao Teatro, ou à Expressão Dramática, o panorama não é promissor. A área de Teatro não existe pura e simplesmente. Numa área tão própria, com valências tão específicas e enriquecedoras para os alunos, como é o Teatro - *“o teatro tem a função de divertir instruindo é uma verdade que ninguém pode contestar, pois seria negar-lhe a própria história”* (REVERBEL, 1989), a existência da mesma baseia-se na vontade, sensibilidade para o tema, ou no tempo disponível dos professores de outras disciplinas, ou mesmo da vontade da própria escola para poder existir.

Estes factos foram uma realidade que não respeitou os próprios propósitos da educação artística, plasmados nesse documento.

Apesar das primeiras iniciativas de implementação do Teatro na educação remeterem à 1ª República, por intermédio do professor e pedagogo Adolfo Lima, a disciplina continua, incompreensivelmente, *“à porta do nosso sistema educativo, fundamentalmente pelo facto de no Ministério da Educação nunca ter sido criado um grupo de docência/recrutamento”*. (ANTÓNIO SILVA, 2010)<sup>23</sup>, António Silva refere-nos ainda que *“a história da disciplina no sistema de ensino é a história de inúmeros começos, fins e recomeços, por nunca ter havido uma verdadeira intenção política em fomentar a Educação Artística em Portugal”*. Que a falta de coordenação e continuidade, no caso do Teatro na Educação, pode verificar-se em quatro diferentes níveis: na deficiente organização curricular - não há continuidade da disciplina no percurso escolar do aluno e a oferta existente é ínfima; na falta de estruturas de coordenação da Educação Artística no Ministério da Educação - extinções sucessivas do Gabinete do Ensino Artístico, GETAP e Núcleo do Ensino Artístico; na situação profissional dos professores profissionalizados e licenciados em Teatro - sem carreira e sujeitos a contratação até ao máximo de meio horário letivo; e, numa visão elitista da arte na Educação - o Ministério da Educação continua a diferenciar negativamente a educação artística dos alunos do sistema regular, relativamente aos do ensino artístico especializado.

A prática do Teatro nas escolas portuguesas não deveria estar dependente destas questões, uma vez que é fundamental no processo educativo dos alunos, e interdisciplinar aos vários ramos do conhecimento. *“O aluno que joga, no sentido teatral do jogo, é obrigado a ser ele mesmo “em melhor”. Ele deve ser mais dinâmico, mais concentrado, mais vigilante, mais compreensivo, mais sensível.”* (PETER BROOK, 1999).

---

<sup>23</sup> António Silva, presidente da AProTED - Associação de Professores de Teatro Educação

### **1.5.1.1. Competências específicas ao Teatro/expressão dramática na escola - educação pela arte.**

Baseando-nos ainda no documento - “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais” - centremo-nos agora nas competências específicas do Teatro.

O Teatro contribui para o desenvolvimento das competências gerais, a serem gradualmente apreendidas ao longo do Ciclo de Ensino Básico, no aspeto em que, em todas as atividades próprias desta área, se procura promover, no aluno, hábitos e oportunidades de:

“questionar a realidade a partir de improvisações, tendo como suporte as vivências pessoais, a observação e interpretação do mundo e os conhecimentos do grupo; utilizar a linguagem corporal e vocal para expressar sentimentos e ideias; utilizar saberes tecnológicos ligados à luz, som, imagem e formas plásticas como produtores de sinais enriquecedores da linguagem teatral; explorar a dimensão da palavra enquanto elemento fundamental da teatralidade na sua vertente de escrita, de leitura, declamada, falada e cantada; enriquecer o uso da palavra pelo desenvolvimento dos aspetos ligados à dicção, sonoridade, ritmo, intenção e interpretação; estimular a reflexão individual e coletiva, escrita e oral, como forma de desenvolvimento de um discurso próprio; valorizar a compreensão de línguas estrangeiras como um veículo de acesso à informação, nomeadamente nos suportes informáticos e novas tecnologias multimédia, à comunicação entre pessoas de culturas e origens diferentes e, mesmo, como elemento enriquecedor da representação e do jogo dramático; estimular a autonomia de pesquisa geradora de formas e exercícios teatrais; adequar as metodologias e as técnicas à dinâmica do grupo de trabalho; estimular a reflexão coletiva sobre o trabalho em curso; estimular a diversificação das fontes de pesquisa; estimular a adaptação a diferentes grupos de trabalho; incentivar a pesquisa e a seleção do material adequado para a construção de personagens, cenas e projetos teatrais; ser capaz de tomar decisões rápidas e adequadas ao contexto artístico em causa, em situação performativa; analisar as situações dramáticas em jogo e ser capaz de antecipar os efeitos do seu desenvolvimento, com vista a uma resolução criativa do problema; desenvolver a espontaneidade e a criatividade dramática individual; incentivar a responsabilização individual no seio do grupo, e do grupo no grupo alargado; dividir um projeto de trabalho em tarefas a desenvolver por pequenos grupos (cenários, figurinos, produção, som, luz e interpretação); trabalhar a dinâmica de grupo a partir da ação simultânea, em grupo alargado, em pequeno grupo e a pares; desenvolver a postura, flexibilidade e mobilidade corporal; desenvolver a consciencialização e o domínio respiratório e vocal; promover o respeito pelas regras estabelecidas e adequadas a cada atividade; e estimular o respeito pela diversidade cultural;” (CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO - COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS).

Nas atividades dramáticas os alunos deverão ampliar uma série de competências, físicas, pessoais, relacionais, cognitivas, técnicas, de forma que possam expressar-se criativamente, improvisando e interpretando pela forma dramática. No decorrer do processo de aprendizagem, os alunos devem desenvolver o movimento (utilização do corpo), a voz e a imaginação e criatividade enquanto forma de expressão e comunicação.

A nível individual, procura-se desenvolver competências alicerçadas e sustentadas no seio do desenvolvimento do grupo, através de atividades de:

“exploração dos instrumentos expressivos: corpo, voz, espaço; exploração temática pela improvisação; criação de dramatizações; pesquisa ativa e criativa baseada na interação com pessoas, espaços, vivências diferenciadas que permitam o aprofundamento da criação dramática; pesquisa documental (bibliográfica, videográfica, sonora...) que estimule o crescimento criativo; exploração das potencialidades interdisciplinares na criação de um projeto dramático; alargamento de referências através da assistência a espetáculos; concretização de projetos com público; e, promoção e participação em iniciativas de

intercâmbio de experiências, tais como mostras, encontros ou festivais de teatro com e para jovens.” (CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO - COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS).

O Currículo Nacional do Ensino Básico apresenta ainda princípios orientadores que contribuem para a orientação das mais variadas práticas dramáticas em contexto escolar, sendo eles a exploração das possibilidades expressivas do corpo, voz, espaço e objetos; a exploração das capacidades de improvisação e dramatização; a exploração das características lúdicas da expressão dramática como estratégia de dinamização de grupos; a experimentação da expressão pelo drama; a promoção da diversidade de referências para construção do "gosto pessoal"; a implementação de hábitos de fruição teatral; e, a mobilização das comunidades educativas através das práticas teatrais.

Como competências específicas para o 1º Ciclo temos:

“o relacionar-se e comunicar com os outros; o explorar diferentes formas e atitudes corporais; o explorar maneiras pessoais de desenvolver o movimento; o explorar diferentes tipos de emissão sonora; o aliar gestos e movimentos ao som; o reconhecer e reproduzir sonoridades; o explorar, individual e coletivamente, diferentes níveis e direções no espaço; o utilizar, recriar e adaptar o espaço circundante; o orientar-se no espaço através de referências visuais, auditivas e tácteis; a utilização e transformação do objeto, através da imaginação; a exploração do uso de máscaras, fantoches e marionetas; o mimar atitudes, gestos e ações; o realizar improvisações e dramatizações a partir de histórias ou situações simples; a participação na criação oral de histórias; e, o saber observar, escutar e apreciar o desempenho dos outros.” (CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO - COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS).

Para o 2.º ciclo:

“utilizar o corpo e a voz na construção de personagens; construir histórias para serem improvisadas; transformar formas narrativas em formas dramáticas; explorar criativamente diferentes formas de dizer textos; investigar e improvisar a partir de temas provenientes de outras áreas do conhecimento; inventar, construir e utilizar adereços e cenários; e, identificar e valorizar o teatro entre outras formas artísticas.” (CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO - COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS).

As competências anteriormente enumeradas podem ser desenvolvidas no âmbito das várias disciplinas, projetos educativos e clubes que se proponham utilizar as práticas dramáticas, atendendo a que o Teatro não está contemplado como disciplina no 2.º ciclo.

Para o 3.º Ciclo:

“evidenciar aprendizagens significativas do conhecimento de si, do outro e do mundo, através dos processos dramáticos; desenvolver uma prática reflexiva tendente a romper com estereótipos culturais, preconceitos raciais e outros; desenvolver estratégias de comunicação, relações interpessoais, trabalho de equipa, resolução de problemas e tomadas de decisão; desenvolver e consolidar capacidades nos domínios da expressão e comunicação vocal e corporal; exercitar a escrita dramática criativa; desenvolver projetos que compreendam a construção e manipulação de máscaras, fantoches, marionetas e sombras; construir e utilizar cenários, adereços e figurinos; explorar as potencialidades dramáticas do uso da luz e do som; reconhecer e utilizar estruturas dramáticas e códigos teatrais; planificar, produzir e apresentar um projeto teatral; refletir e avaliar criticamente o trabalho produzido no seio do grupo; compreender a diversidade das artes e do teatro; e, desenvolver a consciência e o sentido estético.” (CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO - COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS).

## I.6. Conclusões ao Capítulo I.

A título de conclusão cabe neste momento reflectir, sobre o que foi anteriormente exposto ao longo do capítulo. A maior descoberta do ser humano foi a linguagem. Por meio desta, o homem ultrapassou limites, superou conflitos e organizou sociedades com regras, normas e sistemas de códigos. O ser humano humaniza-se nos espaços escolares. É importante que a aprendizagem assuma um cariz mais pedagógico, com a aplicação de novas correntes pedagógicas, onde o construtivismo crítico seja aplicado, onde se abandone o método tradicional em prol do método construtivista e, se edifique um bom processo de aprendizagem. Assim, é de salientar a importância da “Educação pelo Teatro” no Currículo Nacional ou a inserção deste como disciplina. Teatro é vida, faz parte do desenvolvimento humano, desde o início dos tempos. De todas as formas de arte, o Teatro é extraordinariamente rico nas valências que aporta ao processo educativo, desde o ponto de vista de integração social, de descoberta, de internalização da cultura, da expressão afetiva, da expressão corporal, da ação dos próprios sujeitos, do desenvolvimento da linguagem, da aquisição do pensamento abstrato, do aspeto emotivo, da autoconfiança, da descoberta, e promove o desenvolvimento da imaginação, da ética e da cidadania.

Ao se fazer Teatro, ganha-se uma maior percepção sobre o mundo, tal como nos diz Betina Rugna, psicóloga e professora de Artes. O teatro tem também uma interdisciplinaridade que permite incentivar os alunos à aprendizagem das outras disciplinas. Betina apresenta-nos dez razões para os alunos fazerem Teatro, sendo elas: o aumento da autoestima; a melhoria da timidez; o relacionamento com os outros; a descoberta de nós próprios; desenvolve a consciência corporal e coordenação motora; o trabalho em grupo; desenvolve a memória e o raciocínio; expande o repertório cultural; melhora o desempenho escolar; e, propicia o fazer poético.

É importante ainda referir o resultado final do caso prático - Palco PIEF, exposto anteriormente, uma vez que se trata de um grupo de alunos com características muito próprias, o que não facilita o processo de se “chegar a eles”. No entanto o resultado do projeto foi extremamente positivo, o que permite concluir, que se o Teatro funciona com uma turma PIEF, mais facilmente funcionará com uma turma ordinária, o que demonstra mais uma vez, a importância e urgência do recurso ao Teatro em contexto escolar.

É impossível dissociar o Teatro da Educação, pois *Teatro é Educação*. Não enquanto um ramo da Educação Artística, que aliás no nosso país é deficitária, mas sim como disciplina curricular obrigatória, contínua desde o 1º Ciclo de Ensino. É inegável a mais-valia que o Teatro aporta ao ensino, e com a inserção do mesmo no currículo, quem sabe, seria a forma de melhorar o atual sistema, uma vez que cada vez mais nos damos conta da apatia, da falta de interesse, e dos péssimos resultados do processo de aprendizagem por parte dos alunos. O Teatro permite

consciencializar, devolver interesses quando eles já não existem, ter prazer na descoberta e na realização pessoal e coletiva.

*“É com a ajuda que a professora me vai dando nas aulas que vou perdendo aos poucos a minha excessiva (que já não é tão excessiva) timidez e não é só nas aulas que reparo nisso, também no meu dia-a-dia.” (SORAIA, 2008)<sup>24</sup>.*

As próprias competências do Teatro, enunciadas na lei de bases do Ensino Português, consideram o Teatro, como uma atividade de grupo que se desenvolve a partir dos conhecimentos, experiências e vivências individuais que os alunos detêm e, que pode propiciar a aquisição e compreensão de novas aprendizagens, através da exploração de conteúdos dramáticos. Tal fator confere ao Teatro um estatuto distinto de elo de ligação entre o meio, a família e a escola, contribuindo para que a aprendizagem ganhe nova forma e se traduza no prazer de aprender.

O Teatro proporciona assim oportunidades de alargamento da experiência de vida dos alunos, enriquecendo a sua capacidade de decisão e escolha. Gera a reflexão sobre valores e atitudes, faculta formas e meios de expressão, incentiva a pesquisa e a investigação (dentro e fora da sala de aula), amplia competências criativas, estéticas, físicas, técnicas, relacionais, culturais e cognitivas, não só ao nível dos seus saberes específicos, mas também ao nível da mobilização e sistematização de saberes oriundos de outras áreas do conhecimento.

O carácter lúdico do jogo dramático responde a necessidades primordiais do ser humano, da exteriorização de si no contexto da comunicação, e a da busca do prazer na construção da aprendizagem. Permite ainda assimilar mais experiências e alargar a compreensão do mundo.

Outra consideração importante é o papel da criação e valorização das práticas teatrais como Arte, promovendo a apreciação de diferentes linguagens artísticas e valorizando criticamente criações artísticas e teatrais de diferentes estilos e origens culturais.

Em ponto último de reflexão, não se pode deixar de pensar sobre a elaboração desta investigação. Pelo que resta a pena de não ter sido possível a análise de mais autores, de outras realidades a nível internacional, de outros estudos desenvolvidos sobre o género e ainda, não ter sido feito o exercício de relacionar peças teatrais e seus autores com a questão colocada na investigação. Parece ao autor do presente relatório, que essa pesquisa permitiria uma relação mais imediata com o tema desenvolvido e, poder-se-ia ter uma noção mais real da forma como os próprios espetáculos teatrais interagem diretamente com os mais variados temas do conhecimento.

---

<sup>24</sup> Testemunho de uma aluna de 11º ano, sobre as aulas de Teatro, retirado da revista “ESCOLA Informação”, nº223 junho/julho 2008\_Sindicato dos professores da grande Lisboa.

*“Somos todos escravos do nosso personagem, criado em primeiro pela família, segundo pela sociedade e terceiro pela Cultura. O caminho da transformação é a libertação da escravatura. Por detrás das minhas mil máscaras, sou autêntico.” (ALEJANDRO JODOROWSKY).*



# **CAPÍTULO II: Plano-implementação-monitorização da Educação pelo Teatro na Prática de Ensino Supervisionada.**

## **II.1. UT - CENOGRAFIA, REALIZAÇÃO PLÁSTICA DO ESPECTÁCULO. Atividade extracurricular - PERFORMANCE - *LUX et UMBRA, Creando*.- para os XIX COLÓQUIOS JUVENIS DE ARTE.**

A atividade programada como extracurricular - PERFORMANCE - *LUX et UMBRA, Creando* - para os XIX Colóquios Juvenis de Arte, foi desenvolvida com a turma de 12º ano e esteve inserida na Unidade de trabalho a ser lecionada em comum, pelos professores estagiários Andrea Vicente e Sérgio Novo - CENOGRAFIA, REALIZAÇÃO PLÁSTICA DO ESPECTÁCULO. Esta cooperação assumiu-se como uma mais-valia atendendo à temática de investigação da professora Andrea Vicente - “A educação pela Arquitetura”. A Performance criada sob a temática - Luz, Sombra, Criação -, tema deste ano dos XIX Colóquios Juvenis de Arte, integrou, na realidade, dois trabalhos realizados em paralelo, por dois grupos da turma - um dedicado à realização de uma Performance e o outro dedicado à realização de um vídeo.

### **II.1.1. Contextualização da UT - CENOGRAFIA, REALIZAÇÃO PLÁSTICA DO ESPECTÁCULO, nos Cursos artísticos especializados, nos domínios das Artes visuais e Audiovisuais - Curso de produção artística.**

A Unidade de Trabalho - CENOGRAFIA, REALIZAÇÃO PLÁSTICA DO ESPECTÁCULO - adotou esta denominação por uma ligação homónima com um dos Cursos Artísticos Especializado, nos domínios das Artes Visuais e Audiovisuais, Curso de Produção Artística - Realização Plástica do Espetáculo<sup>25</sup> - oferecido pela Soares dos Reis (Porto)<sup>26</sup> e pela António Arroio (Lisboa)<sup>27</sup> e, como tal, contratando professores através do grupo de recrutamento 600.

---

<sup>25</sup> Ver programa oficial em Anexo 7

<sup>26</sup> A Soares dos Reis (Porto) e é a escola pública mais antiga do país vocacionada para as artes e para as oficinas tendo sido inaugurada em Janeiro de 1884. Atualmente é uma escola de ensino artístico especializado e beneficia o seu currículo dos cursos de Comunicação Audiovisual, Design de Comunicação, Design de Produto e Produção Artística sendo estes trienais que funcionam em regime de frequência diurna e noturna nesta escola. Estes cursos, orientados numa dupla perspetiva permitem prosseguir estudos em cursos de especialização tecnológica ou de ensino superior universitário ou politécnico ou a inserção de profissionais qualificados no mundo do trabalho.

<sup>27</sup> Fundada em 1919 em Lisboa é, também, uma escola pública de ensino secundário, vocacionada especificamente para as artes visuais, oferecendo as duas formas de ensino secundário artístico em Portugal, a que permitem prosseguir estudos de nível superior - **Curso científico-humanístico de Artes Visuais**, com vista às áreas como a arquitetura, o design ou as artes Plásticas; ou seguir um curso orientado numa dupla perspetiva de inserção no mercado de trabalho ou de prosseguimento de estudos de nível superior - **Cursos de ensino artístico especializado de Artes Visuais e Audiovisuais** com uma

O objetivo da especialização de Realização Plástica do Espetáculo é criar profissionais ligados à plasticidade do mundo do espetáculo e, segundo o programa nacional, o aluno, ao terminar este Curso de Produção Artística, deverá estar apto para realizar tarefas como, aderecista, assistente de cenografia e figurinista e orientar workshops na área desta especialização. Assim, para realizar as tarefas descritas anteriormente, o aluno deve adquirir conhecimentos sobre cenografia e realização plástica de espetáculo na ordem da história, da técnica, da criatividade, das artes plásticas, da produção, etc., através duma metodologia teórico-prática. É importante salientar que, com esta especialização, não só se pretende saber fazer, mas também adquirir outros conhecimentos como os pontos-chave da evolução do espaço cénico e conceitos básicos da cultura de espetáculo como evento artístico, enquadrar a cenografia e os seus processos na dinâmica da produção teatral e performativa, fomentar a cenografia como plataforma de diálogo com outras áreas criativas, conhecer metodologias de projeto assentes no faseamento e *timings* do projeto cenográfico, conhecer os materiais, as ferramentas e os processos construtivos mais correntes na elaboração e construção de um projeto, saber analisar comparativamente linguagens e tipos de intervenções cenográficas e dominar vocabulário técnico.

Para a assimilação dos objetivos da especialização é necessário que os conteúdos a lecionar sejam coerentes com a realidade artística atual nacional e internacional. Assim os conteúdos devem saber transmitir e explicar as funções da cenografia, os contextos de intervenção cenográfica – a cenografia como composição quadridimensional, o que é a arquitetura de cena como espaço efémero, a desmontagem formal de cenógrafos contemporâneos nomeadamente, Adolphe Appia, Robert Wilson, David Hockney, José Carlos Serroni, José Manuel Castanheira, entre outros, o que são os espaços de ação e palcos não convencionais – espaço cénico, quais as funções, competências, organigramas, *riders* e *planning's* da direção técnica, léxico cénico, terminologia técnica, quais as profissões existentes nas artes do espetáculo, etc.. Deve-se ainda fazer uma introdução à metodologia de criação visual de um espetáculo, criação, produção e construção e elaborar uma análise plástica de um texto com vista à criação de um exercício de cenografia.

Os domínios cujos conteúdos são abordados neste programa proposto pelo Ministério da Educação são a cenografia, os figurinos e os adereços. Fazem ainda referência ao espaço cénico no módulo 1 e à marioneta no módulo 2.

---

(cont. 27) carga horária semanal superior à do curso científico-humanístico. Todos os cursos artísticos especializados, para além de certificarem a conclusão de estudos de nível secundário, conferem um diploma de qualificação profissional de nível IV. As especializações possíveis em cada um dos quatro cursos de ensino artístico especializado, são: a) para o *Curso de Produção artística*, especializações em: Cerâmica; Realização Plástica do Espetáculo; Têxteis ou em Ourivesaria; b) para o *Curso de Comunicação audiovisual*, especializações em: Cinema e vídeo, Fotografia, Luz, Multimédia e Som; c) para o *Curso de Design de comunicação*, especializações em: Design gráfico ou em Multimédia; d) para o *Curso de Design de produto*, especializações em: Cerâmica; Equipamento; Têxtil ou em Ourivesaria.

### II.1.1.1. CENOGRAFIA.

A palavra cenografia deriva do conceito do grego *grapho* que significa escrever e/ou descrever e que corresponde, neste contexto, à grafia da cena. Para os gregos antigos, a cenografia era considerada uma arte que desempenhava a função de ornamentar o teatro ou o espaço cénico. Já no Renascimento a cenografia utilizada consistia em desenhar e pintar uma tela de fundo em perspetiva, que descrevia o local representado. Hoje, o conceito de cenografia é mais lato, mais aberto, deixando de estar exclusivamente ligado às atividades de palco como o teatro e a dança, pode ser a rua (como nos tempos medievais), num barco, ou uma casa que dá espaço a um novo conceito, espaço cénico, que falaremos de seguida.

Pamela Howard<sup>28</sup> no livro *What is Scenography?*<sup>29</sup>, define o trabalho do cenógrafo da seguinte forma: "*The scenographer visually liberates the text and the story behind it, by creating a world in which the eyes see what the ears do not hear.*" Neste sentido podemos assumir que a cenografia é uma resposta proposta pela ideia, conceito ou dramaturgia que abrange toda a área visual e plástica de um espetáculo, figurinos, luz, som, adereços e intrinsecamente ligada ao espaço cénico e que juntos perfazem um cenário completo que pretende transmitir a realidade ambiental e emocional que se pretende alcançar.

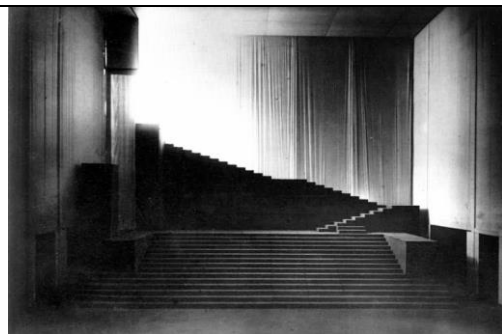


Ilustração 1: Adolphe Appia  
*Espaços Rítmicos*. 1909



Ilustração 2: David Hockney  
*Tristão e Isolda - Acto II*. 1987



Ilustração 3: José Manuel Castanheira, Maqueta de cenário para "*Longas Férias com Oliveira Salazar*" para a Companhia de Teatro das Beiras, 1977.

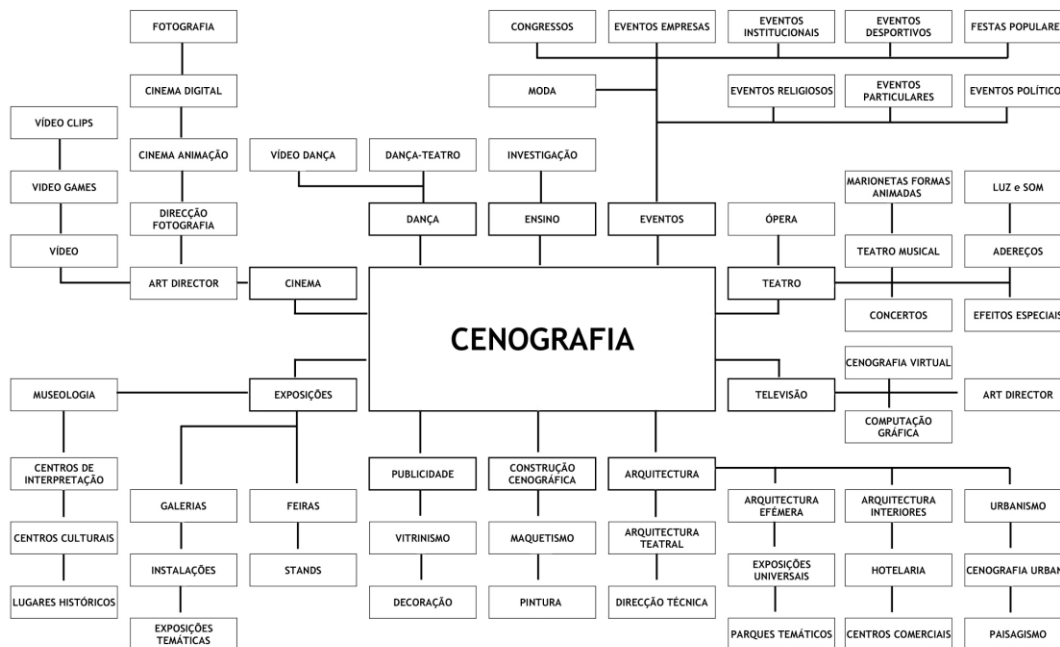
<sup>28</sup> Pamela Howard. [http://www.pamelahoward.co.uk/pamela\\_howard\\_biography.php](http://www.pamelahoward.co.uk/pamela_howard_biography.php).

<sup>29</sup> Howard. (2009). *What is Scenography?*. UK/USA: Routledge

José Manuel Castanheira, cenógrafo e professor na Faculdade de Arquitectura da Universidade Técnica de Lisboa, desenhou o seguinte esquema, o qual designa por *A árvore da Cenografia*, que apresenta de forma simples as diversas aplicações da cenografia.

## A ÁRVORE DA CENOGRAFIA

FACULDADE DE ARQUITECTURA/UTL



José Manuel Castanheira, Março de 2010

Ilustração 4: - Árvore da Cenografia, de José Manuel Castanheira

### II.1.1.2. Espaço Cénico.

No mundo contemporâneo, o Teatro acompanha outras formas de espetáculo. Peter Brook<sup>30</sup>, um teórico de teatro, define o espaço cénico como "espaço vazio"<sup>31</sup>, onde o lugar cénico pode ser qualquer lugar. Nesta metáfora, a comunicação entre o conjunto cenográfico e o público é de enorme importância pois, desta comunicação deriva o entendimento sobre o espetáculo. Considerando que todo espaço é um espaço cénico e é da responsabilidade do artista, cenógrafo ou designer de cena, manipular o ambiente físico, buscando a interação entre o observador e a imagem ambiental tendo em conta que ambientes diferentes dificultam ou facilitam o processo de criação.

<sup>30</sup> Brook. <http://www.algosobre.com.br/biografias/peter-brook.html>

<sup>31</sup> Brook. *O espaço vazio*. <http://pt.scribd.com/doc/20061686/O-Teatro-e-seu-espaco-Peter-Brook>

No artigo *Corpo e Espaço*, na obra de Peter Brook: *Marat/Sade e os limites da representação*, Gabriela Monteiro<sup>32</sup> propõe “investigar as relações entre corpo cênico e o uso do espaço em *Marat/Sade*, nas versões de Peter Brook para o teatro e para o cinema.” Ela explica que Peter Brook, nesta peça, ao incorporar o espectador no espetáculo como parte integrante deste e a forma como explora novas formas de representar a loucura, desconstrói o espaço cênico,

“O objetivo é o de privilegiar a singularidade da criação de cada ator e, ao mesmo tempo, promover um diálogo com a História, ao se comprometer com a criação de uma linguagem comum que deflagra um ato político, coletivo, histórico. No cinema, adotando o espaço teatral como referência e em continuidade com a proposta anterior, Brook, ao utilizar três câmeras, amplia a sensação de ruptura com o espaço convencional, lançando os atores em uma experiência limite até a catarse final e a destruição do cenário.”.



Ilustração 5: Cena da peça *Marat/Sade* de Peter Weiss – A perseguição e o assassinato de Jean-Paul Marat representados pelo grupo teatral do hospício de Charenton sob a direção do Marquês de Sade.

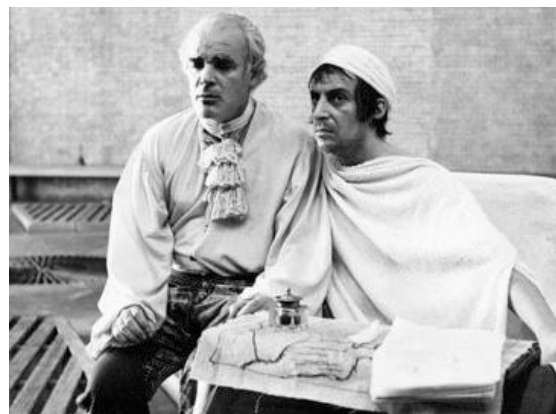


Ilustração 6: Marat e Sade juntos refletindo sobre o destino da humanidade – Peter Brook pretende retratar o espaço teatral, incluindo a plateia, no seu filme.

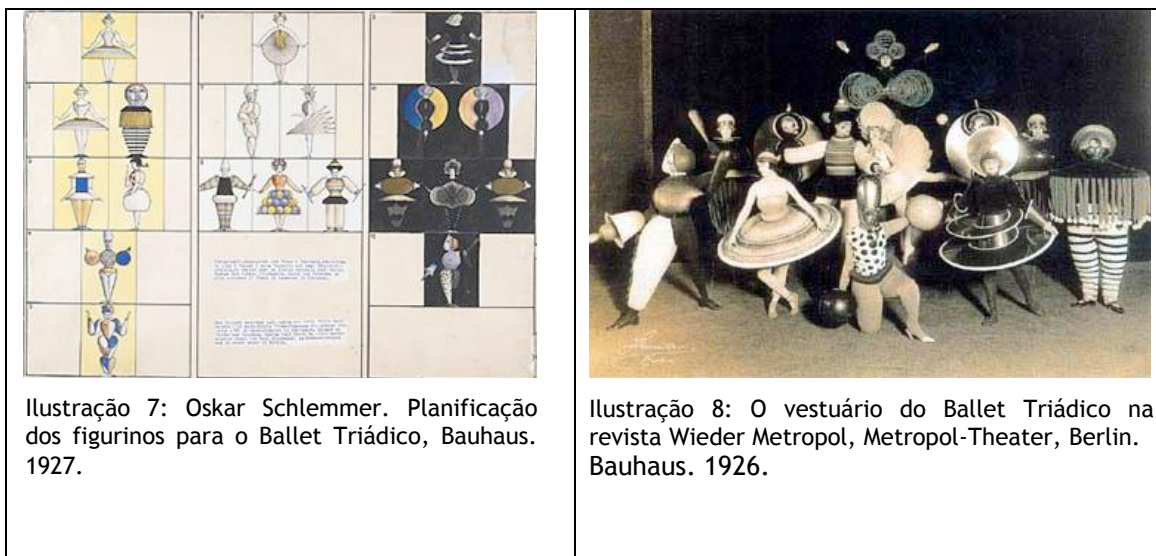
### II.1.1.3. Figurinos.

O figurino é o conjunto de elementos visuais que caracterizam um personagem - vestuário, máscaras, cabeleiras, maquiagem e acessórios, como capacetes, armas, joias, etc.. É um dos elementos indispensáveis na caracterização de um personagem dentro de um espetáculo, seja ele no contexto teatral ou de qualquer outra tipologia do espetáculo. Podemos assim afirmar que o profissional que concebe o figurino é o figurinista. Segundo a caracterização de perfis profissionais do IQF<sup>33</sup>, o figurinista concebe não só o figurino mas também a restante indumentária. Já referida, que completa assim o figurino, devendo por isso ter conhecimentos profundos sobre os comportamentos dos tecidos e outros materiais que possam ser usados, desenho de vestuário e/ou de desenho assistido por computador que facilite o processo, design de moda, técnicas de corte e costura (embora não seja, normalmente, o figurinista a executar

<sup>32</sup> Monteiro. <http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/1450/1254>

<sup>33</sup> IQF. 2006. A Indústria de Conteúdos em Portugal.

as suas criações), conhecimentos fundamentais de outros elementos do espetáculo como a iluminação, a cenografia, etc. e conhecimentos da história de arte, do teatro e dos figurinos.



#### II.1.1.4. Adereços.

Partindo do conceito básico de que, um adereço é um objeto que integra o cenário através das artes plásticas, escultura, arquitetura ou virtualmente e que completa a cenografia tal como o figurino e a iluminação, Accioly Filho, professor de cenografia da Universidade Federal de Alagoas no Brasil, define 3 tipos de adereços que podem integrar um cenário; os adereços de cenário - que integram o cenário; os adereços do ator (indumentárias dos figurinos) e os adereços de representação (elementos colocados, antecipadamente, no espaço cénico para serem utilizados pelos personagens). Segundo Patrice Pavis citado por Filho<sup>34</sup>, o adereço “*não é um enfeite em cena, um adorno, desde que aparece em cena, põe-se a serviço de efeitos de amplificação, de simplificação, de abstração e de legibilidade*”, quer ele dizer que o adereço é uma extensão do cenário e serve, tal como a cenografia, para comunicar algo a quem aprecia o espetáculo. Neste sentido o aderecista, de forma a comunicar da melhor forma com o público, deve ter conhecimentos profundos da linguagem técnica de um espetáculo, do comportamentos de materiais, de técnicas e tecnologias de construção de adereços e objetos, nomeadamente de carpintaria, escultura, trabalho em gesso, construção de modelos, moldes e maquetas, etc., iluminação, artes plásticas e decorativas, etc. .

#### II.1.1.5. Marionetas.

Segundo João Paulo Seara Cardoso<sup>35</sup> (1956-2010), fundador e diretor artístico do Teatro de Marionetas do Porto, o mundo das marionetas é um mundo que está cada vez mais longe do conceito tradicional da marioneta e aberto a novas formas de expressão revolucionárias não

<sup>34</sup> <http://www.nucleo.ufal.br/nace/frame/artigos/007.pdf>

<sup>35</sup> <http://www.marionetasdoporto.pt/joao-paulo-seara-cardoso/63-2001-museu-da-marioneta>

estando estas presas ao texto como base de conceção do teatro para marionetas. Para ele, uma marioneta é

“...um agente de interpretação. Apesar de depender de um actor, é um instrumento por ele usado para interpretar. É, por isso, um instrumento teatral. É também um objecto plástico, uma escultura. Penso que será por isso que o espectáculo de marionetas tem sempre uma componente visual muito importante, porque o que o público vê são esculturas com uma determinada carga teatral, que pode nem ser figurativa. Grandes momentos de beleza do teatro de marionetas a que tenho assistido são interpretados por marionetas que, ou são figurações de estados de espírito, ou são objectos abstractos em movimento.”<sup>36</sup>



Ilustração 9: Espetáculo de abertura do Guimarães 2012 – Capital Europeia da Cultura com a performance do catalães *La Fura dels Baus* no Largo do Toural.

#### II.1.1.6. ESPETÁCULO e os novos domínios.

O que é o espetáculo?

Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa<sup>37</sup>, a palavra espetáculo deriva do latim “*spectaculu*” que significa “*aspecto, vista, maravilha*” ou ainda “*objeto da nossa atenção ao ver (determinada coisa); contemplação; cena ridícula ou censurável; representação teatral; divertimento público em circos.*”. A evolução deste conceito levou à criação e acessão de outros conceitos que são agora indissociáveis do espetáculo, como o de evento. Embora os dois tenham muitos pontos convergentes o evento é apenas um acontecimento que pode ou não envolver o espetáculo. Desta forma, pode-se dizer que, espetáculo é um evento essencialmente visual e sonoro, que pode também ser olfativo e sensorial, estático ou movimentado e interativo ou passivo.

<sup>36</sup> Cardoso. <http://www.marionetasdoporto.pt/joao-paulo-seara-cardoso>

<sup>37</sup> DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA, tomo III, Círculo de Leitores, Lisboa 2003, p. 1589.

Com a evolução de espetáculo surgem, também, novos domínios que integram o seu mundo e as novas tipologias que sugerem a aplicabilidade da Realização Plástica do Espetáculo. Os domínios atualmente falados no programa, já não são suficientes para compreender, na sua totalidade, o mundo do espetáculo e daí surgiram, por exemplo, o conceito de espaço cénico, conceito este mais recente em relação ao de cenografia, mas que ainda gera alguma argumentação. Outro conceito que segue esta linha é o conceito de design de cena e/ou arquitetura de cena e que igualmente criam dúvidas em relação aos pontos convergentes com o conceito de cenografia. Ainda falando de novos domínios podemos ainda considerar o design de luz e som intrinsecamente ligado à forma como sentimos o espetáculo. A luz e o som são aspetos fundamentais para o despertar dos sentidos e trazer-nos emoções. Podemos aqui dar o exemplo dos espetáculos de luz e som com *vídeo mapping* ou com lasers que nos prendem o olhar e onde o som também é um elemento plástico.

Estes novos domínios do espetáculo podem ser ilustrados em obras, artistas e equipas interdisciplinares, como os Olharapos, as gigantes estruturas usadas na Expo'98, os espetáculos dos catalães La Fura Dels Baus<sup>38</sup> ou ainda o Teatro de Marionetas do Porto. Mestres como Oskar Schlemmer (Bauhaus) com os seus figurinos do Ballet Triádico, Tim Burton e os seus cenários de animação cheios de fantasia, Almodôvar<sup>39</sup> e os adereços e figurinos kitsch em cenários intensos e cheios de cor, Sandy Skoglund<sup>40</sup> nas suas fotografias de instalações em tamanho real, Antropologie<sup>41</sup> e as suas vitrines cheias de cor e estruturas vibrantes, Mr. Beam<sup>42</sup> (uma equipa de diretores de *vídeo mapping* e *motion designers*), que se destaca no *vídeo mapping*, com a troca de cenários através da projeção mapeada, e que pretendem, através da manipulação de elementos plásticos, criar cenários para as suas obras que remetam, a quem vê, para o mundo que estes imaginam.

No entanto, para entender o verdadeiro alcance do “espetáculo” na sociedade atual há que ler o livro de Guy Debord (1931-1994), precursor de toda análise crítica da moderna sociedade de consumo - *A Sociedade do Espectáculo* -, publicado em 1969 (um ano depois de Maio de 68). Este Cineasta, escritor e ativista político, criticou neste livro, de forma arrojada a forma consumista e "espetacular" da sociedade, mais verdadeira hoje com a proliferação das redes sociais e a democratização da vida íntima dos anónimos que se tornam, de um momento para o outro, icónicos. Completando esta leitura com o livro de Gilles Lipovetsky, reputado filósofo e sociólogo francês, - *A Era do Vazio: Ensaio Sobre o Individualismo Contemporâneo* -, obra publicada inicialmente em 1983, onde fala sobre o novo individualismo de tipo narcísico e hedonista e das novas relações sociais.

---

<sup>38</sup> <http://www.lafura.com/>

<sup>39</sup> [http://www.pedroalmodovar.es/PAB\\_ES\\_13\\_T.asp](http://www.pedroalmodovar.es/PAB_ES_13_T.asp)

<sup>40</sup> <http://www.sandyskoglund.com/>

<sup>41</sup> <http://plentyofcolour.com/2011/07/11/anthropologie-windows-display-designers/>

<sup>42</sup> <http://www.mr-beam.nl/>

## II.1.2. Planificação da UT - CENOGRAFIA, REALIZAÇÃO PLÁSTICA DO ESPECTÁCULO.

A Unidade de Trabalho - CENOGRAFIA, REALIZAÇÃO PLÁSTICA DO ESPECTÁCULO - teve como objetivo fundamental a realização plástica de uma performance e de um vídeo, para apresentação pública (motivada pela participação nos colóquios Juvenis de arte, a realizar este ano em Arcos de Valdevez). A planificação e intervenção, nesta unidade de trabalho e com a turma, resultou da adequação a este objetivo e da aferição das competências que se pretendiam desenvolver nos alunos: gestão do tempo; gestão da construção cooperativa de trabalhos em grupo e, ainda, a criação de imagens sem referentes visuais. Atendendo ao cooperativismo entre os professores estagiários, esta unidade visou a articulação transversal de objectivos comuns<sup>43</sup>:

- Representar bi e tridimensionalmente através de meios riscadores e/ou informáticos utilizando o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação;
- Manipular, com intencionalidade, os diferentes processos técnicos da representação e expressão visual, desenvolvendo modos próprios de expressão e comunicação visual, e adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação;
- Utilizar adequadamente os materiais, os suportes e os instrumentos necessários à construção de uma mensagem visual, com iniciativa e autonomia;
- Dominar as diferentes fases metodológicas de desenvolvimento de um projeto, nas diversas áreas em estudo;
- Trabalhar em equipa, gerindo as competências necessárias à concretização de um projeto artístico, relacionando-se responsabilmente dentro do grupo de trabalho e adotando atitudes construtivas, solidárias e tolerantes, vencendo as dificuldades encontradas e contribuindo para o bom sucesso do trabalho;
- Intervir criativamente, no âmbito da realização plástica, dominando, conhecendo e utilizando diferentes representações que o registo gráfico possa assumir;
- Desenvolvimento do poder de observação e registo com elevado poder de análise, e da sensibilidade estética, adquirindo uma consciência diacrónica do desenho assente no conhecimento de obras relevantes;
- Aplicação de procedimentos e de técnicas com correção e adequação;
- Leitura e interpretação crítica de mensagens de origens diversificadas;
- Conceção de mensagens criativas tendo como base a temática de trabalho;

A título pessoal, o autor do presente relatório, ao assumir a inter-relação entre o Teatro e as Artes Visuais, pretendeu promover capacidades: criativas; de criação de uma narrativa visual;

---

<sup>43</sup> Apêndice 1 - Planificação da unidade CENOGRAFIA.

de interligação do tema com formas várias de representação e seu grau de significado; de capacidade de síntese; de autoconhecimento e a autoestima; do conhecimento do meio envolvente; da resolução de problemas; da capacidade de expressão utilizando várias formas (visuais e não só); da relação entre eles e com os outros e o todo; da pluridisciplinaridade das artes. Com os objetivos de relacionar o campo da *Visão* (percepção visual) com os *Materiais* (o tipo de suporte e os meios atuantes), os *Procedimentos* (o domínio dos conceitos estruturais da comunicação visual), a *Sintaxe* (a forma, a cor, o espaço, o volume e o movimento), e por último, o *Sentido* (a visão sincrónica e diacrónica). No fundo, e por forma a aferir resultados com a parte de investigação do relatório, pretendeu inter-relacionar todo o conteúdo programático do ano letivo em Desenho A - Artes Visuais, com as Artes performativas/Teatro. Quebrar com o instituído, onde os suportes são algo físico e materializável (papel ou outro tipo de suporte), tal como os materiais e, partir para uma *construção gráfica/visual* onde o suporte é o espaço narrativo e os materiais os elementos com os quais se faz a construção da narrativa (corpo humano/projeção de imagem/texto/música), por forma a criar uma narrativa visual e plástica, coerente e transmissora de uma mensagem.

Assim, apesar da unidade de trabalho ser a cenografia, a mesma unidade de trabalho só teria materialização com o desenvolvimento de um espetáculo cénico, ou seja, pôr-se na prática o que se projetou. Desta forma, foi realizada uma performance e um vídeo, ambos sob o mesmo tema - Luz, Sombra, Criação. A escolha deste título foi motivada pela tradução para latim do tema original dos colóquios, atendendo ao leque de possibilidades que nos abria a nível da construção narrativa. Tudo seria possível de considerar para o desenvolvimento da performance, o que permitiu uma constante discussão do tema e da forma como o abordar, a nível cénico, permitindo relacionar vários temas, obras e conteúdos programáticos.

Esta Unidade, iniciou-se ainda no 1º período, com a turma 12º D, com uma fase de preparação/motivação ao desenvolvimento da performance, com a realização de dois *workshops*:

1º Um *workshop* em dança contemporânea, inserido no serviço educativo da ASTA - Associação de Teatro e Outras Artes, aquando a realização do festival *contraDANÇA*<sup>44</sup> - Festival de Dança e Movimento contemporâneo. Este *workshop* esteve sob a responsabilidade do Ballet Contemporâneo do Norte sendo a temática do mesmo, também, a Luz e Sombra (tema definido atendendo ao trabalho a desenvolver para os colóquios de arte - a

---

<sup>44</sup> *contraDANÇA*, organizado pela ASTA, trata-se de um festival com uma sólida e pensada base artística, um espaço comum onde a palavra-chave é o movimento, onde a dança e a performance se combinam e conjugam num movimento único. O festival é uma ocasião única para dar voz a novos projetos pluridisciplinares, numa tentativa de democratizar o acesso às artes, quer para quem faz, quer para quem vê. O *contraDANÇA* pretende, e é em si mesmo, uma mostra onde se alterna entre dança, teatro contemporâneo, performance, música e projetos que chegam a ser difíceis de categorizar. Um festival que junta criadores já consagrados nestas áreas, a outros que estão agora a dar os primeiros passos.

performance). O *workshop* teve a duração de quatro horas e decorreu no *foyer* do teatro municipal da Covilhã. No final do mesmo, os alunos receberam um certificado de participação. A atividade correu muito bem e teve bons resultados nas competências adquiridas pelos alunos. Foi, ainda, feito o convite aos alunos a assistirem aos espetáculos pertencentes ao programa do festival, proporcionando aos alunos o acesso aos espetáculos programados no contraDANÇA, afim dos mesmos poderem ganhar referências, e um tipo de raciocínio “*out of the box*” para o trabalho a desenvolver, convite esse, aceite por parte de alguns alunos.



Ilustração 10: fotografias do *workshop* de dança no Teatro Municipal

2ª Uma *workshop*, em contexto de sala de aula, em *vídeo mapping*, a cargo do professor Miguel de Almeida Ferreira, professor no Instituto Politécnico de Castelo Branco. Foi feita uma introdução ao *vídeo mapping* e posteriormente apresentado o programa e algumas técnicas de funcionamento do mesmo. Os alunos mostraram-se bastante interessados.



Ilustração 11: Imagens do *workshop* de vídeo *mapping*

Foi ainda importante, não só a presença dos professores estagiários nos Colóquios Juvenis de Arte, realizados este ano, na Casa da Cultura, em Arcos de Valdevez, onde se estreou a Performance realizada pelo 12º D - *LUX et UMBRA, Creando* - mas, também, as seguintes apresentação da mesma - no Ciclo de Teatro Universitário, no Expand Your Mind, no Sarau Cultural realizado pela Escola Secundária Campos Melo e ainda, na ensinARTE - Mostra de Teatro Escolar. Tivemos ainda um convite para a apresentação do mesmo em Madrid, por parte da Universidade Carlos III, inserido no Proyecto Danza Las Aulas IES Butarque. Este último convite não foi possível aceitar, atendendo a que as datas para apresentação foram coincidentes com exames dos alunos.

Na implementação do projeto, a turma foi dividida em dois grupos heterogêneos, dedicando-se um à criação da performance e outro à criação de um vídeo, uma vez que o trabalho idealizado foi concebido em duas partes: parte I - performance e parte II - vídeo, consistindo estas duas partes no espetáculo a apresentar. A criação dos grupos teve por base a preferência, por parte dos alunos, na participação em Teatro ou em Cinema, assumindo cada um deles o papel/papéis que melhor correspondiam às suas características e competências pessoais. Desta forma, poderemos destacar, a título de exemplo, uma aluna com formação em dança, que assumiu a coreografia do espetáculo, outra com aspirações ao multimídia, assumiu o papel da produção dos vídeos utilizados para a performance, outro ainda com apetências para o Cinema, assumiu a realização do vídeo. Todo o trabalho foi coordenado e supervisionado pelos professores estagiários e assumiu-se como um *work in progress*, uma construção, na qual todos estiveram envolvidos.

A planificação da Unidade estruturou-se em cinco fases, nomeadamente: Organização dos grupos e definição dos papéis assumidos por cada discente; Construção dos argumentos; Processo de criação; Processo de produção e, finalizou-se com a fase de apresentação pública. No entanto, o processo não foi sequenciado, ou seja, a construção da narrativa decorreu em paralelo com a criação e produção. Tratou-se, tal como referido, de um *work in progress*, sem rede, que envolveu a participação de todos os intervenientes no processo, com constantes questionamentos, discussões, correlação de ideias e formas de materialização de conceitos, promovendo o diálogo, respeito e compreensão mútua.

Em paralelo ao processo criativo, e atendendo à importância da avaliação da Unidade, foram desenvolvidos dois enunciados<sup>45</sup> com o objetivo de cada aluno, de forma individual, realizar uma reflexão e síntese através do desenho:

- O primeiro correspondeu à ilustração de uma cena, do trabalho a ser desenvolvido pelo grupo, ao qual o aluno pertencesse, que ilustrasse e caracterizasse o espaço, o ambiente e a ação dos personagens, que transmitisse o movimento e ritmo da cena;
- O segundo, propunha a idealização de uma folha de sala para ser distribuída pelos espetadores aquando a apresentação da performance (deveria conter uma ilustração de uma das cenas, sinopse e ficha técnica do espetáculo).

---

<sup>45</sup> Apêndice 2 - enunciados da unidade de CENOGRAFIA.

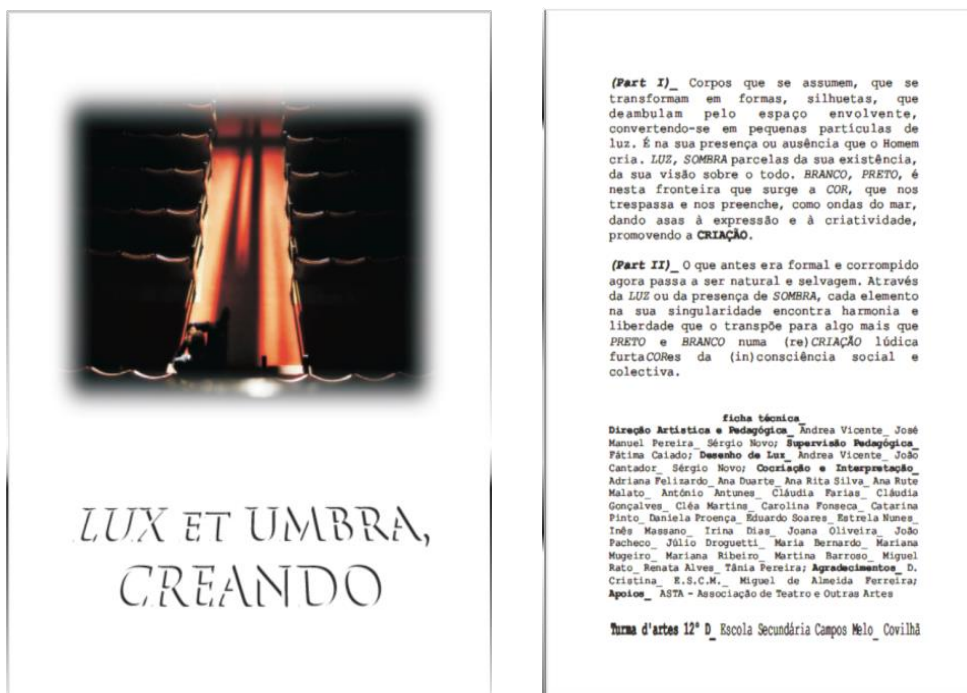


Ilustração 12: Imagem das folhas de sala (frente e verso)

A observação direta, conjugada com a avaliação dos trabalhos realizados, permitiu perceber a aquisição das seguintes competências, inicialmente objetivadas na Unidade: o reconhecimento do papel do desenho como instrumento na pesquisa formal; o domínio de tipologias de discurso geométrico bi e tridimensional; a criação de imagens sem referentes visuais; o desenvolvimento de competências de gestão do tempo, assim como, de gestão da construção cooperativa de trabalhos em grupo.

O desenvolvimento da atividade decorreu, por norma, de forma ordeira, no entanto, há que destacar a fase de ensaios da performance e da realização do vídeo.

Atendendo a que a Escola não possuía um espaço próprio para ensaios da performance, foi conseguido o espaço do Teatro Municipal da Covilhã pelos professores estagiários para a realização dos mesmos. A mudança de local para a realização dos ensaios foi significativa, atendendo a que houve uma alteração no comportamento dos alunos no aspeto da responsabilização e inclusive na melhoria do processo criativo.



Ilustração 13: Imagens dos ensaios

### Fase de ensaios:

A construção da narrativa da performance, uma linguagem que o grupo de trabalho não dominava, teve alguns contratempos. Tinha-se que gerar um argumento coerente, com os códigos necessários a este tipo de trabalho. Através do acompanhamento dos alunos, conseguiu-se passar a mensagem destas particularidades e definiu-se o fio condutor, atendendo à temática. Trabalhou-se a nível de cenografia com multimédia, tanto na projecção de imagens que caracterizavam a cenografia, como com *vídeo mapping*.



Ilustração 14: Imagens do espectáculo

Em relação à realização do vídeo, todo o processo foi acompanhado, desde a definição do argumento à direcção de atores, pelo que após a sua montagem e edição, este assumiu a sua integração na performance, tal como estava previamente definido.

O trabalho integral, poderá ser visualizado em: <http://vimeo.com/98564927>.

Por parte dos alunos participantes, no projeto, a avaliação foi extremamente positiva. Aprenderam várias competências e sobretudo “abertura” às várias áreas artísticas, a correlação dos temas e a percepção de que tudo está relacionado.

### II.1.3. Algumas considerações.

Face ao exposto no capítulo anterior, onde se demonstram as mais-valias com o recurso ao Teatro nas Escolas Portuguesas e no processo de aprendizagem do aluno, acreditamos estar já demonstrado o que este tipo de iniciativas aporta ao processo de aprendizagem dos mesmos, pelo que neste ponto, cingir-nos-emos à apreciação objetiva sobre a atividade desenvolvida com a turma de 12º ano, o que isso implicou no seu processo educativo e nos objetivos pessoais traçados pelo autor do presente documento.

Desta forma, foi possível constatar que os objetivos almejados foram concretizados na sua maioria, se não na sua totalidade. Na criação de uma narrativa visual promovendo a criatividade numa capacidade de síntese e interligando o tema com várias formas de representação, este, foi devidamente explorado e demonstrou, por parte dos intervenientes no processo, ter sido sobejamente alcançado, a demonstração prática consiste na apresentação da performance e o significado que a mesma contém.

No aspeto da promoção do autoconhecimento, autoestima e do conhecimento do meio envolvente, foi extremamente interessante verificar que, alunos que no início não estavam à vontade para falar e fazer o que quer que fosse, à medida que o processo criativo de trabalho avançava, os mesmos iam-se *desligando* dessa realidade e começavam a acreditar ser capazes de realizar o que estava a ser proposto. Quase que de forma intrínseca, iam-se deixando envolver e tanto com o auxílio do grupo como dos professores estagiários, iam acreditando e demonstrando ser capazes.

Quanto à resolução de problemas, capacidade de expressão utilizando várias formas (visuais e não só) e, a relação entre eles e com os outros e o todo, todo o processo sofreu altos e baixos, pelo que foi importante o constante acompanhamento e o diálogo para a resolução de problemas, tanto a nível psicológico, como a nível técnico. Desta forma conseguiu-se que os mesmos fossem colmatados e solucionados, permitindo-nos avançar em prol do objetivo final.

Em relação à pluridisciplinaridade das artes, a mesma foi demonstrada e aplicada atendendo ao tipo de espetáculo proposto, o que implicou pesquisa em várias áreas e sobretudo na forma de representação da mesma a nível artístico.

Os alunos ganharam ainda apetências a nível da voz (projeção e dicção), no trabalho em equipa em prol de um objetivo comum, no saber o que é estar em cena e a responsabilidade que isso acarreta (postura e consciência sobre o estar dentro e fora de um espetáculo), além da perceção de que o processo de comunicação ocorre não só pelo processo linguístico, mas também pelo aspeto corporal, onde o nosso corpo fala por si só.

Conclui-se, destacando as similaridades do processo de construção de uma performance e da construção de um trabalho gráfico, onde em ambos estão presentes valores fundamentais para que o trabalho desenvolvido tenha significância e chegue ao público-alvo, valores esses patentes no *alfabeto* das artes visuais. Numa performance trabalha-se com vários meios para se chegar a um resultado final, uma *narrativa visual* em movimento. Nas artes visuais acontece o mesmo, pelo que em ambas as áreas artísticas é fundamental o ritmo, o peso, os contrastes, as texturas, a cor, as simetrias e assimetrias, a estruturação, a forma... entre muitos outros....



## **CAPÍTULO III: Descrição das restantes atividades realizadas na PES.**

Atendendo a que Educação Visual (3º ciclo) e Desenho A (ensino secundário) foram as disciplinas lecionadas, no âmbito do prática de ensino supervisionada, decorrida no ano letivo 2013/2014, na Escola Secundária Campos Melo, inicia-se este capítulo com uma breve análise:

1º Em relação ao 3º ciclo do Ensino Básico, de dois documentos orientadores - o Programa de Educação Visual do 3º Ciclo e as Metas Curriculares para o 3º ciclo - Educação Visual e,

2º Do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, o programa da disciplina de Desenho A.

Segue-se a caracterização do local e meio envolvente, da prática de ensino supervisionada e, do respectivo plano e implementação do estágio.

### **III.1. Educação Visual do 3º Ciclo.**

A Educação Visual constitui-se como uma área de saber, que se situa no interface da comunicação e da cultura dos indivíduos, tornando-se necessária à organização de situações de aprendizagem formais e não formais, para a apreensão dos elementos disponíveis no Universo Visual. A Educação Visual é uma disciplina fundamental para a educação global do cidadão, sendo que a sua integração numa área de educação artística situa-se nos domínios concretos da expressão plástica e do desenho, entendendo-se o desenho como uma escrita visual de uma linguagem específica das artes plásticas.

#### **III.1.1. Programa de Educação Visual do 3º Ciclo.**

A Educação visual no 3º Ciclo assume-se como disciplina curricular, caracterizando-se pela educação artística e estética. Dá-se especial atenção à perceção dos aspetos formais e dos aspetos expressivos ou fisionómicos dos objetos, através da educação da perceção visual, da expressão livre e do design, insubstituível por outras disciplinas. Sempre que possível, o seu desenvolvimento deverá ser feito em articulação com as outras disciplinas, concretizando-se numa perspetiva interdisciplinar.

Tem como finalidades o desenvolvimento da perceção, da sensibilidade estética, da criatividade, da capacidade de expressão, da capacidade de utilizar meios de expressão visual, do sentido crítico, da capacidade de comunicação, do sentido social e, da capacidade de intervenção.

Assume, no desenvolvimento da percepção o objetivo de: avaliar as qualidades formais e expressivas dos objetos; as interações dos elementos visuais num determinado campo visual; compreender a geometria das formas visuais; e, representar o mundo real. Na finalidade de desenvolver a sensibilidade estética, objetiva o ser sensível à influência das relações formais na qualidade visual do envolvimento e o ser sensível ao valor estético de diferentes formas de expressão visual. No campo da criatividade, pretende-se materializar o desenvolvimento de uma ideia estabelecendo novas relações ou organizando em novas bases.

No desenvolvimento da capacidade de expressão pretende analisar as reações pessoais aos acontecimentos e às qualidades do mundo envolvente e, utilizar intencionalmente a interação dos elementos visuais para o enriquecimento da expressão. Pretende dominar técnicas expressivas e adequar os meios à ideia que se pretende materializar no desenvolvimento da capacidade de utilizar meios de expressão visual.

Com o desenvolvimento do sentido crítico pretende-se: ter consciência dos critérios de apreciação que aplica; compreender a influência dos fatores estéticos, funcionais, físicos, económicos e sociais na determinação das formas dos objetos e do envolvimento; e, emitir opiniões e discutir posições com base na sensibilidade, na experiência e nos conhecimentos adquiridos.

Com o desenvolver a capacidade de comunicação espera-se que: os alunos assumam uma posição consciente e crítica em relação aos meios de comunicação visual; que consigam interpretar e executar objetos de comunicação visual utilizando diferentes sistemas de informação/representação; que compreendam os estereótipos tanto como elementos facilitadores, como empobrecedores da comunicação; que consigam representar a terceira dimensão no plano utilizando formas sistemáticas e formas expressivas; e, que consigam empregar vocabulário específico.

No desenvolvimento do sentido social assume como objetivos: o ter em conta as opiniões dos outros, quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem em comum; o ter consciência do valor das manifestações artísticas de culturas diferentes; o cumprir normas democraticamente estabelecidas para trabalhar em grupo; gerir materiais e equipamentos coletivos; a partilha de espaços de trabalho; empenhar-se conscientemente nos problemas do grupo; avaliar o funcionamento do grupo de trabalho, designadamente quanto á cooperação, rendimento e sentido de responsabilidade; e, conhecer ambientes de trabalho relacionados com atividades artísticas e tomar contato com valores, atitudes, problemas, vocabulário específico, de profissionais de atividades artísticas.

Por último, no desenvolver da capacidade de intervenção, pretende-se que se compreenda a importância da qualidade do envolvimento, o assumir uma posição consciente e crítica

perante o envolvimento visual e, intervir no envolvimento visual no sentido da melhoria da qualidade de vida.

No que concerne aos conteúdos, apresentam-se-nos seis como gerais, subdivididos por específicos (comunicação - elementos visuais na comunicação; códigos de comunicação visual; e, papel da imagem na comunicação):

- Dinâmica/movimento - movimento/evolução/crescimento; representação do movimento; e dinâmica/tensão das formas;
- Espaço - representação do espaço; relação Homem/espaço; e espaço/forma, figura/fundo;
- Estrutura - estrutura/forma/função; módulo/padrão; textura; e proporção;
- Forma - percepção visual da forma; fatores da forma dos objetos; e representação técnica de objetos;
- Luz-cor - conhecimentos científicos; luz-cor na representação do espaço; e aplicações, normalizações;

Para estes conteúdos, existem as seguintes áreas de exploração: pintura, gravura, impressão, fotografia, vídeo, escultura, desenho e banda desenhada. Compete ao professor definir quais as áreas de exploração mais adequadas, de acordo com os conteúdos programáticos a abordar, havendo liberdade na escolha das atividades a implementar.

A orientação metodológica da disciplina desenvolve-se em duas vertentes do processo criativo: a) analítica e sequencial - concretiza-se através do *processo de design*, onde uma necessidade, percebida no meio envolvente é analisada e definida claramente em termos de problema a resolver, passando-se para a sua solução, as fases de investigação, realização e testagem, numa sequência de fácil identificação; b) intuitiva e simultânea - envolve a materialização de sentimentos ou emoções. Os sentimentos são provocados por acontecimentos no mundo *exterior* que irão interferir como o *eu* provocando a necessidade de *criar ordem no caos*. O problema não é definido à partida, vai-se definindo ao mesmo tempo que se desenvolve a sua solução, através da dialética entre uma imagem mental (indefinida) e, a forma visual que vai materializando. O problema estará solucionado quando a forma material coincidir com a imagem mental definida. O apoio para estas vertentes criativas são as aprendizagens da agudização da percepção em relação às formas visuais e da sensibilização a problemas - do ambiente, da comunidade, e do equipamento. A aquisição de uma *linguagem visual* e o domínio de técnicas, que no seu conjunto, formam os conteúdos da disciplina. O *processo de design*, como objetivo de ensino-aprendizagem pode ser planeado e avaliado, formativa e sumativamente dentro de parâmetros determinados e em referência a objetivos específicos. O *processo expressivo* não pode ser planeado em termos curriculares, necessita sobretudo da consideração de oportunidades.

No que concerne à avaliação em Educação Visual no 3º Ciclo, esta assume como referência as finalidades e os objetivos da disciplina, definindo-se sobre os parâmetros das técnicas, dos conceitos, dos processos, da percepção e representação do real e, dos valores e atitudes. Os dados para avaliação são recolhidos na observação das representações visuais dos objetos realizados e ainda, através da apreciação verbal fundamentada não havendo a necessidade de provas criadas exclusivamente para esse efeito. A avaliação processa-se pela evolução do processo criativo e nos produtos finais de expressão, comunicação e design, pelo que é importante conservar todos os materiais elaborados, desde o primeiro esboço até ao resultado final. Nas técnicas, avaliam-se os níveis de domínio, e expressões (maior peso na sua utilização expressiva), a sua adequação (referente ao que o aluno quer expressar ou comunicar) e, a exigência de rigor e clareza (acentua-se nos 8º e 9º anos); Nos conceitos são avaliados a formação e alargamento (através dos efeitos observados nas representações bi e tridimensionais) e a apreciação verbal; Nos processos, avaliam-se em duas vertentes - no processo de design (consideração de condicionantes, aplicação e alargamento de conhecimentos, diversidade de ideias alternativas, eficácia na comunicação visual das ideias e a fundamentação na apreciação visual) e, na expressão não condicionada (sensibilidade ao envolvimento e relação intenção/produto); Na percepção e representação do real, avalia-se a sensibilidade (qualidades formais e qualidades expressivas), a representação do real (nos aspetos formais e expressivos), e a evolução da capacidade de representar; Nos valores e atitudes, avalia-se as atitudes (superação de obstáculos; respeito pelas diferenças individuais; cuidado com a segurança e higiene; organização do plano de trabalho; contribuição para o trabalho de grupo; intervenção na melhoria do envolvimento; autonomia no trabalho individual; reflexão sobre situações; e, fruição das atividades estéticas).

### **III.1.2. Metas Curriculares para o 3º Ciclo.**

As metas de aprendizagem "*serão uma referência da aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade, sendo um documento normativo de utilização obrigatória a partir do ano letivo 2013/2014.*" (CF. [HTTP://WWW.PORTUGAL.GOV.PT/PT/OS-MINISTERIOS/MINISTERIO-DA-EDUCACAO-E-CIENCIA](http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia)), Pretende-se com as metas curriculares definir o que se considera como aprendizagem essencial a ser adquirida pelos alunos, em cada ano de escolaridade ou ciclo de estudos, tendo a sua construção, organização e definição de conteúdos, considerado e realçado o que os atuais programas descrevem como objeto de ensino. As metas aparecem-nos estruturadas por ano letivo e os seus conteúdos apresentam uma estrutura de complexidade programada segundo três eixos de progressão: o eixo horizontal projeta-se ao longo dos anos (do 5.º ao 9.º) e evidência a articulação entre objetivos gerais; o eixo vertical projeta-se ao longo de um ano específico e evidência a articulação entre domínios; o eixo do domínio projeta-se verticalmente ao longo dos objetivos gerais, onde o último dá relevo a processos cognitivos, que estruturam os conteúdos do domínio em questão.

Cada professor deverá ter em conta as mesmas e adoptá-las como um documento normativo e de utilização obrigatória, relacionando-as com os programas. Os objetivos e descritores indicados para cada ano de escolaridade são obrigatórios, podendo os mesmos, sem prejuízo, em anos subsequentes, continuarem a ser mobilizados. Por outro lado, as escolas, no âmbito da sua autonomia, têm a liberdade de organizar os tempos letivos nas unidades que considerem mais favoráveis, respeitando sempre as cargas horárias (tempo mínimo), remetendo-se para isso à matriz curricular. No caso do 3º Ciclo para a área de expressões e tecnologias, apresenta-se-nos com uma carga horária de 4 tempos semanais no 7º e 8º ano de escolaridade, com a obrigatoriedade de 2 tempos de 45 minutos destinados à Educação Visual, e para o 9º ano de escolaridade uma carga horária de 3 tempos semanais.

No caso das Metas Curriculares para Educação Visual, no 3º ciclo, os conteúdos contemplados, são: a representação de formas geométricas; desenho expressivo; sólidos e poliedros; design; luz-cor; expressão e decomposição da forma; comunicação visual; arquitetura; perspetiva; perceção visual e construção da imagem; arte e património; e, engenharia. Apresenta-se-nos com o pressuposto de desenvolver nos alunos a curiosidade, a imaginação, a criatividade e o prazer pela investigação, ao mesmo tempo que proporciona a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de processos cooperativos. Com este propósito, as metas de Educação Visual pretendem estimular um universo de conhecimentos abrangentes e incentivar a assimilação de conhecimentos em rede, onde a ampliação do conhecimento é um dos fatores de diferenciação. Proporcionam o enriquecimento de conteúdos tanto no contexto cultural (crenças, costume e hábitos do Homem como pertença da sociedade), como no contexto científico (informação com base em postulados certos e comprovados), no contexto experimental (conhecimentos adquiridos através da prática, experimentação) e, no contexto logístico (organização e gestão de meios e materiais).

As Metas curriculares, tanto para o 2º ciclo, como para o 3º ciclo, organizam-se por domínios, objetivos gerais e descritores, esses domínios são: o da Técnica, da Representação, do Discurso e do Projeto. Reconhecem-se como fundamentais ao desenvolvimento da ação educativa nos Ciclos de Ensino, proporcionando vivências de diferentes universos visuais, compondo-se de quatro domínios essenciais no desenvolvimento de conhecimentos: a Técnica - caracterizado por procedimentos de carácter sistemático e metodológico que têm como objetivo a aquisição de conhecimento teórico e prático e a ampliação de aptidões específicas; a Representação - caracterizado por procedimentos de registo, comunicação, esquematização e visualização de simbologias gráficas de modo racional e conciso, conforme os propósitos a que se destina; o Discurso - caracterizado por procedimentos de encadeamento de factos e acontecimentos que aludem ao que se quer comunicar/significar e que são expressos segundo regras de construção discursiva; e, o Projeto - caracterizado por procedimentos coordenados e interligados, executados com o intuito de cumprir um determinado objetivo específico, envolvendo ações de análise de requisitos e recursos disponíveis.

No 3º ciclo, por ano (7º, 8º e 9º anos), esses domínios, têm os seguintes objetivos gerais:

- Objetivos gerais, para Técnica. No 7º ano consideram-se: diferenciar materiais básicos de desenho técnico na representação e criação de formas; conhecer formas geométricas no âmbito dos elementos da representação; relacionar sistemas de projeção e codificação na criação de formas; e, dominar a aquisição de conhecimento geométrico. Para o 8º ano: compreender conceitos teórico-científicos do fenómeno luz-cor; reconhecer a importância da luz-cor na percepção do meio envolvente; distinguir características e diferenças entre a síntese aditiva e subtrativa; e, dominar a aquisição de conhecimento sincrónico e diacrónico. Para o 9º ano: compreender diferentes tipos de projeção; dominar técnicas de representação em perspectiva cónica; e, dominar procedimentos sistemáticos de projeção.

- Objetivos gerais, para Representação. No 7º ano: o dominar instrumentos de registo, materiais e técnicas de representação; o reconhecer o papel do desenho expressivo na representação de formas; aplicar tecnologias digitais como instrumento de representação; e, dominar tipologias de representação expressiva. Para o 8º ano: conhecer elementos de expressão e de composição da forma; relacionar elementos de organização e de suporte da forma; distinguir elementos de organização na análise de composições bi e tridimensionais; e, dominar tipologias de representação bi e tridimensional. Para o 9º ano: conhecer processos de construção da imagem no âmbito dos mecanismos da visão; relacionar processos de construção da imagem no âmbito da percepção visual; e, dominar a aquisição de informação intuitiva e de informação estruturada.

- Objetivos gerais, para Discurso. No 7º ano: compreender a noção de superfície e de sólido; distinguir elementos de construção de poliedros; compreender e realizar planificações geométricas de sólidos; e, dominar tipologias de discurso geométrico bi e tridimensional. Para o 8º ano: reconhecer signos visuais; o poder das imagens e a imagem publicitária; aplicar e explorar elementos da comunicação visual; e, o dominar processos de referência e inferência no âmbito da comunicação visual. Para o 9º ano: reconhecer o âmbito da arte contemporânea; refletir sobre o papel das manifestações culturais e do património; compreender o conceito de museu e a sua relação com o conceito de coleção; e, reconhecer o papel das trajetórias históricas no âmbito das manifestações culturais.

- Por ultimo, objetivos gerais para Projeto. No 7º ano: explorar princípios básicos do Design e da sua metodologia; aplicar princípios básicos do design na resolução de problemas; e, reconhecer o papel da observação no desenvolvimento do projeto. Para o 8º ano: explorar princípios básicos da arquitetura e da sua metodologia; aplicar princípios básicos da arquitetura na resolução de problemas; e, reconhecer o papel da análise e da interpretação no desenvolvimento do projeto. Para o 9º ano: explorar princípios básicos da engenharia e da sua metodologia; aplicar princípios básicos da engenharia na resolução de problemas; e, reconhecer o papel da investigação e da ação no desenvolvimento do projeto.

Estes objetivos gerais possuem ainda objetivos específicos, dentro de cada domínio, e direcionados para cada ano letivo, o que permite uma melhor caracterização dos conceitos e unidades programáticas a adquirir pelos alunos.

A introdução das metas curriculares originou bastante confusão nas escolas portuguesas na sua implementação e bastante discordância. A APEVT<sup>46</sup> entende que as discrepâncias conceptuais e organizativas entre os programas e metas curriculares (que se supõe devem ser articulados) tornam quase impraticável a coerência organizativa do processo de ensino e aprendizagem, tendo como referência a articulação entre os dois referentes: programas e metas curriculares. Por outro lado ainda, levantaram problemas com a questão dos manuais.

### **III.2. Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.**

É na conclusão do 3º Ciclo do Ensino Básico, que o aluno terá de eleger uma área da sua preferência, por forma a prosseguir o seu Ciclo de Estudos - Secundário, uma continuação mais direcionada a uma formação específica, para prossecução ou não de estudos a nível superior. Esta primeira opção é a primeira demonstração de preferência/tendência por uma área, pelo que o aluno deverá sempre escolher com consciência e com paixão.

Entre várias opções, o curso de Artes Visuais é uma delas, pelo que se torna importante uma análise geral das disciplinas que o constituem. Para além das disciplinas gerais (Português e Educação Física - desde o 10º ao 12º ano e Língua estrangeira I,II ou III e Filosofia no 10º e 11º ano) comuns a todos os cursos, o curso de Artes Visuais possui um conjunto de disciplinas específicas. Destas disciplinas, apenas Desenho A é obrigatória e lecionada nos três anos do Ensino Secundário - trienal. No 10º e 11º anos, o aluno terá que fazer a opção por duas disciplinas - bienais, entre Matemática B, lecionada pelo grupo de Matemática, Geometria Descritiva A, lecionada pelo grupo de Artes Visuais, e História da Cultura e das Artes, que tanto pode ser lecionada pelo grupo de Artes Visuais como pelo grupo de História. No 12º ano, terá que optar novamente, por duas disciplinas, onde neste caso a opção terá que ser entre Oficina de Artes, Oficina Multimédia, Materiais e Tecnologias, lecionadas pelo grupo de Artes Visuais, ou Antropologia, Aplicações Informáticas B, Ciências Políticas, Clássicos da Literatura, Direito, Economia, Filosofia, Geografia, Grego, Língua Estrangeira I, II, ou III e Psicologia B. Desta longa listagem de disciplinas, das duas que o aluno terá que escolher, pelo menos uma terá que ser do primeiro grupo, obrigatoriamente. No que concerne à oferta de disciplinas do segundo grupo, a mesma está dependente do projeto educativo da Escola. O aluno poderá ainda, como opção, frequentar a disciplina de Educação Moral e Religiosa, uma vez que esta é facultativa.

---

<sup>46</sup> Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica

Observando a estrutura do curso de Artes Visuais, pode-se dizer, que é um curso bastante polivalente, uma vez que pode, mediante a escolha do aluno, adquirir diferentes perfis. Logo nos primeiros anos onde assumir uma vertente tanto teórica, como prática, dependendo da opção do aluno (ou História e Cultura das Artes, ou Geometria Descritiva A ou mesmo Matemática B.) No 12º ano, a diversificada oferta em várias áreas, desde o direito à filosofia, permite ao aluno “construir” a sua aprendizagem, direcionando-o para uma formação de acordo com as suas preferências a nível de Ensino Superior.

O curso de Artes Visuais assume como objetivos, o desenvolver as capacidades de representação, expressão gráfica e plástica, a manipulação de materiais e técnicas de desenho, ampliar a sensibilidade estética, desenvolver a consciência crítica e levar o aluno a compreender que a obra de arte é um resultado e agente do contexto histórico-cultural em que se enquadra e, que para compreender esse enquadramento, será necessário conhecer as características singulares de cada época e estilo artístico.

A carga horária para o 10º e 11º anos, nas disciplinas opcionais (duas) e bienais, são de seis ou sete tempos (blocos de 45 minutos), para cada disciplina, de acordo com o definido pela Escola. No caso do 12º ano, para as duas disciplinas anuais, escolhidas pelo aluno, serão de quatro tempos (blocos de 45 minutos). Para desenho A, disciplina trienal, assume uma carga horária de 6 tempos (blocos de 45 minutos), nos três anos (10º, 11º e 12º anos).

A avaliação das aprendizagens realizadas nas disciplinas que integram o plano de estudos é constituída por uma avaliação formativa e sumativa. A avaliação formativa é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias. A avaliação sumativa consiste num juízo globalizante que conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina, área não disciplinar e módulos, quanto à progressão nas disciplinas não terminais, à transição para o ano de escolaridade subsequente e, à conclusão e certificação do nível secundário de educação. Compõe-se por uma avaliação sumativa interna (consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o grau de desenvolvimento das aprendizagens do aluno, sendo da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola, integra-se no processo de ensino-aprendizagem e forma-se em reuniões do conselho de turma no final dos 1.º, 2.º e 3.º períodos letivos) e externa (realiza-se através de exames finais nacionais, nos cursos científico-humanísticos). A conclusão de um curso científico-humanístico depende da aprovação em todas as disciplinas, algumas das quais requerem a realização de exames nacionais. Deste modo, para além do exame nacional na disciplina de Português, comum a todos os cursos científico-humanísticos, o aluno realiza mais três exames nacionais, de acordo com o plano de estudos do seu curso.

Este curso corresponde a domínios do conhecimento no campo das Artes e tem como objetivo principal a preparação para a continuação de estudos no Ensino Superior. Conferem um diploma de Ensino Secundário (12º ano), bem como o nível 3 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ).

A exploração proposta para o ensino secundário é o desenvolvimento, aprofundamento e consolidação dos Ciclos anteriores, em que a educação através da arte foi posta em prática.

### **III.2.1. Análise do Programa ministerial para Desenho A.**

Apresentando-se de forma discriminada, com a apresentação do programa, objetivos, finalidades, contextualização teórica, sugestões metodológicas, competências a desenvolver, recursos, desenvolvimento dos programas, apresentação dos conteúdos e gestão dos mesmos, sugestões metodológicas específicas, avaliação e bibliografia recomendada, o programa de Desenho A, do Curso de Artes Visuais constitui uma ferramenta prática para o professor, em prol de uma boa utilização na planificação das unidades de trabalho a desenvolver na planificação anual da disciplina. É uma área bastante polivalente e transversal aos três anos de ensino.

Assim, o Desenho é uma forma universal de conhecer e comunicar, é uma área vasta, estruturadora de muitas outras áreas de exercício profissional, complexa e polivalente, que se relaciona e intervém em várias áreas profissionais, como as Artes Plásticas, o Design ou a Arquitetura. Atua na aquisição e na produção de conhecimento, integrando as áreas do saber, traduz-se em mapas, esquemas, espécimes; concretiza planos, antecipa objetos, interroga-nos sob a forma de testemunho artístico. Nas suas variantes, vive, e faz criar, quer como testemunho de um passado, quer como intermediário do futuro. Numa época de mutações abundante em desafios e incertezas complexas, o desenho assume-se, hoje, como piloto na área emergente da educação para a cidadania. A sua pedagogia é geradora de posturas, de debates, de crítica, de exposições, de confrontos. Estimula o desenvolvimento estético e apura o sentido da qualidade na apreciação ou recriação da forma, além de ser também uma área de projeção íntima.

Por ser essencial à criação, conceção, projeção, ou comunicação, faz parte tanto a sua teoria como a sua prática, do currículo do 10º, 11º e 12º anos, na variante A do Curso Geral de Artes Visuais, na variante B dos Cursos Tecnológicos de Multimédia e de Equipamento e, no 12º ano, na variante C do Curso Geral de Ciências e Tecnologias.

O aluno de Artes Visuais, não deixa de ser um privilegiado pelo facto de ter Desenho como disciplina Nuclear. O Desenho não só capacita o aluno com técnicas, métodos e hábitos de execução de diferentes tipos de desenho, para diferentes aplicações, como proporciona um diferente envolvimento e entendimento dos outros e do meio que o envolve. O aluno

apreende uma capacidade mais profunda de perceber o mundo, além de capacidades para analisar, refletir e criticar. O Desenho permite não só uma relação privilegiada com o exterior, como também uma relação de crescimento interior por parte do aluno. No decorrer do próprio processo de aprendizagem, o aluno depara-se com a sua própria expressão e as suas características individuais, e através da prática, explorará, desenvolverá e aperfeiçoará essas mesmas características de expressão e individualidade, contribuindo também para o desenvolvimento do seu sentido estético.

A pedagogia do desenho é geradora de posturas, debates, de crítica, de exposições e de confrontos. Estimula o desenvolvimento estético e apura o sentido da qualidade na apreciação ou recriação da forma. Mercê da “naturalidade” do desenho, intrínseca por ser também área de projeção íntima, surge no aluno a interiorização da aceitação da diferença e a abertura à inovação, intermediada pelo exercício esclarecido e humanista da sua didática. Assim e atendendo à generalidade, complexidade e subjetividade do Desenho, o aluno deverá desenvolver uma relação metódica, consciente, íntima, sentimental, consistente e única com a disciplina. Esta relação permitirá-lhe encontrar a unicidade de cada indivíduo, absorvendo a diferença como algo que aporta uma mais-valia ao trabalho, tanto ao seu, como ao dos seus pares ou, a qualquer trabalho que possa desenvolver com eles.

Permitir-lhe-á ainda tornar-se mais criativo, mais sensível, mais alerta, atento, interventivo e crítico, desenvolvendo a expressão da sua identidade própria, com a qual se converterá num ser interventivo a nível social, político, económico e cultural. O Desenho assume assim as finalidades de desenvolver as capacidades de observação, interrogação, interpretação, representação, expressão e de comunicação nos alunos, além de promover métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e cidadania, desenvolve o espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados e adquire, com autonomia, capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos face ao meio envolvente, além de desenvolver a sensibilidade estética, formando e aplicando padrões de exigência. Desenvolve ainda a consciência histórica e cultural e cultiva a sua disseminação.

Na aula de desenho são propostos modos de olhar o mundo capazes de perscrutar as suas aparências e estereótipos. Para que a relação do aluno com o Desenho seja bem-sucedida, é essencial a correta intervenção do professor. Aqui, como no resto, o papel do professor caracteriza-se pela ação insubstituível, quer na estruturação por “ambiente e contágio” do pensamento e do agir comunicativo, quer pelo que se explora a nível curricular e programático, quer ainda pela ação como criador/autor, gerando ambiente oficial que se pode caracterizar dentro do chamado “currículo oculto” no melhor dos seus sentidos. O professor não deverá limitar-se a ensinar técnicas, métodos e matérias, mas sim, assumir o papel de intermediário entre aluno e disciplina, tornando-se o personagem principal no desenvolvimento de todas as apetências individuais, do sentido estético, crítico e argumentativo do aluno. Como tal, o professor deverá estabelecer uma relação direta e

individualizada com cada um dos seus alunos, possibilitando-lhe assim desenvolver as competências de cada um deles, respeitando a sua expressão, gosto e talentos. Esta relação retira uma possível rigidez ao Desenho, pelo que a didática do desenho deverá ser dinâmica.

Para tornar a didática do desenho um exercício consequente e eficaz, há que estabelecer o quadro teórico e operacional em que os conceitos e práticas surjam coerentemente ligados, tendo sempre em vista a sua didática (Quadro 1).

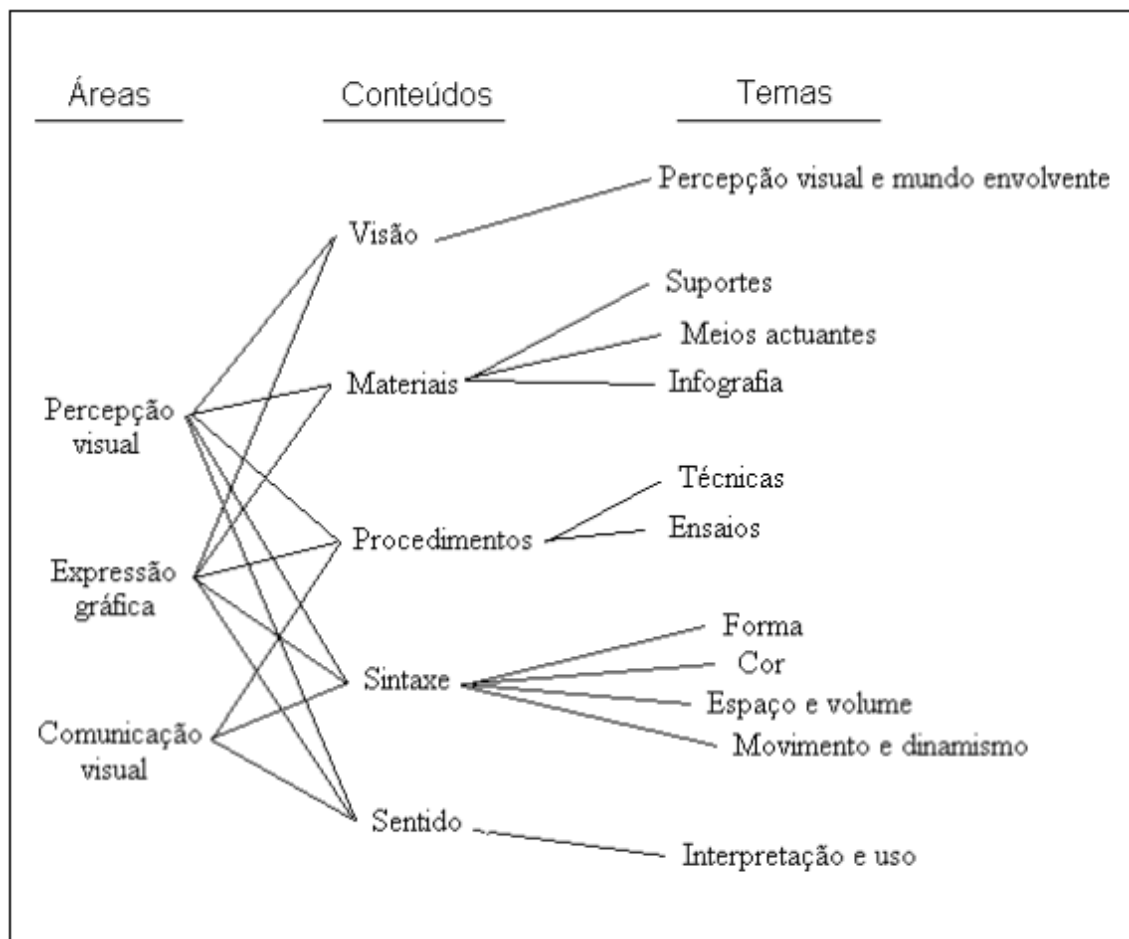


Ilustração 15: Quadro 1: Áreas, conteúdos e temas (10º, 11º e 12º anos)

No aspeto da didática, o Desenho constitui-se por três áreas de exploração: a percepção visual - diz respeito à forma como o aluno vê, interpreta e transmite, condicionando a sua expressão gráfica. Não se refere simplesmente à forma e expressão do aluno, refere-se também aos materiais utilizados pelo mesmo, como meio e suporte da sua expressividade; a expressão gráfica - onde está incluído o domínio das convenções sociais ou culturais, a forma como o aluno comunica, no que respeita a recursos de comunicação. Cabe aqui o estudo de suportes, normalizações, instrumentos, meios de registo, alfabetos do traço e da mancha, convenções mátericas e todos os restantes recursos do desenho, incluindo a infografia; e, a comunicação - são inscritas áreas que tomam como objeto a função semântica que o desenho encerra,

distinguindo-se os respetivos planos de expressão e de conteúdo. Cabe aqui também uma perspetiva do desenho quer contemporâneo (sincronia) quer ao longo dos tempos (diacronia).

Com o objetivo do processo ensino-aprendizagem da didática do Desenho ser bem-sucedido, sugere-se que o professor adote determinadas formas de ação, nomeadamente: auscultar expectativas através de inquérito diagnóstico e procurar o enquadramento dos alunos no contexto cultural; enfatizar as horas de trabalho aplicadas à prática do desenho, tanto no espaço da aula como fora dele; ser exigente quanto às respostas de trabalho; procurar um clima letivo positivo e motivante através do comentário atento, de reforço, aos desenvolvimentos sucessivos do aluno, potenciando-os; promover o confronto quotidiano, pelo recurso habitual a meios audiovisuais, com algumas imagens comentadas de desenhos oriundos de áreas diversas; concretizar de visitas de estudo e promover, junto da turma, a pesquisa autónoma dos roteiros para as eventuais visitas, individuais e coletivas; fomentar a recolha de informação através da rede WWW, sem deixar de alertar quanto à qualidade e credibilidade dos conteúdos e salvaguardando os procedimentos de citação e de direito de autor; provocar momentos de comentário pelos alunos dos trabalhos executados e expostos; Propor atividades de verbalização da experiência; criar hábitos de registo gráfico quotidiano pelo uso de pequenos cadernos portáteis integráveis no arquivo pessoal a constituir; afixar, como atividade paralela, um jornal de parede com recolhas de índole informativa, artística e técnica, formando grupos com tarefas específicas neste âmbito; estimular o gosto por tarefas concretas e bem definidas de extensão do trabalho da aula, a executar fora do seu espaço e tempo, quer de carácter gráfico quer de carácter escrito; incentivar a recolha de desperdícios recicláveis e o desafio da recriação a partir de materiais inesperados; promover uma cultura de liberdade, participação, reflexão e avaliação que realce a responsabilidade individual nos processos de mudança social.

Tendo por base as três áreas de exploração da didática, a disciplina no Desenho desenvolve-se dentro de princípios de flexibilidade, continuidade, unidade e adequação à realidade do contexto escolar e do aluno, pelo que o professor deverá ter em conta a facha etária, o nível cognitivo, o nível de explorações prévias, interesses, gostos e talentos e ainda o nível psico-motor dos mesmos, por forma a organizar corretamente os conteúdos, os que são de sensibilização e os que são de aprofundamento.

No que concerne à avaliação, procura-se tornar mais eficiente a tarefa do professor.

Quanto à gestão do programa, este sugere que os conteúdos devem ser lecionados como unidades de trabalho, desenvolvidas em ambiente e práticas oficinais. Estas práticas oficinais devem manter inter-relações entre conteúdos e unidades, criando a já referida dinâmica da disciplina. Cada unidade de trabalho deverá ser abrangente, ou transversal, quanto a itens de conteúdo presentes ou convocáveis. Por outro lado, sem o recurso às unidades de trabalho, o

professor não conseguirá abordar simultaneamente os itens de conteúdo e garantir as horas de prática de atelier que a formação nesta área exige.

Nas sugestões metodológicas é aconselhada a interação entre a dimensão conceitual e a dimensão prática do saber, com vista à consolidação operativa de conteúdos e ainda, a promoção da aprendizagem através da experiência e exploração dos mais variados materiais, diferentes meios e processos. O programa de Desenho inclui uma tabela ramificada de conteúdos específicos, tabela esta que deverá ser encarada como uma relação de itens a serem explorados. É indispensável um trabalho de planificação que compreenda unidades de trabalho organizadas por tempos, e concebidas de modo a que convoquem, em simultâneo, vários itens de conteúdos diferenciados, em articulação horizontal. O professor deverá optar pelas atividades que melhor se adaptem à unidade a ser lecionada e à realidade da turma. Inclui-se o apelo a exercícios complementares de verbalização de experiências visuais, a desenvolver fora do horário letivo, respondendo assim à necessidade de aperfeiçoar competências no discurso a propósito da imagem e, sugere-se ainda o confronto quotidiano com exemplos do que o desenho pode assumir.

Como estratégias de execução, de forma genérica, dever-se-á - propiciar e fomentar uma interação equilibrada entre a dimensão conceptual e a dimensão prática e experimental do conhecimento e dos saberes, que conduza à assimilação e à consolidação operativa dos conteúdos e, promover uma aprendizagem baseada na diversidade de experiências e atividades com o recurso a diferentes meios, processos e materiais.

Assume como objetivos: o aperfeiçoamento de competências; a criação de exercícios que reúnem vários elementos como a descoberta e a interrogação, a apreensão conceitual, a aprendizagem prática, a expressão pessoal e a reflexão individual e coletiva; a alternância entre atividades com resultados rápidos e atividades que exijam planeamento e execução faseada de um projeto; o desenvolvimento de capacidades de reflexão, de experiências e de confronto criativo através de exercícios individuais e coletivos intercalados; por fim, deverá, de forma sistemática, proporcionar aos alunos a apreciação de diferentes obras de artes, em particular de artistas portugueses, contribuindo para a alfabetização visual do aluno.

Como alinhamento e estratégias de execução, o professor deverá combinar a realização de aulas tanto no interior da sala como fora dela; combinar e articular diferentes meios pedagógicos; combinar atividades e exercícios que valorizem, simultaneamente, a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática, a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e coletiva; combinar atividades que permitam a obtenção rápida de resultados com atividades de projeto que envolvam planificação e faseamento do trabalho; combinar atividades de aprendizagem individual com atividades de trabalho em equipa, propiciando, em qualquer dos casos, a reflexão, a troca de experiências e o confronto criativo; e, confrontar de forma sistemática os alunos com diferentes obras e exemplos

visuais, com incidência especial nos autores portugueses, fornecendo desse modo meios para a compreensão visual e plástica das questões e da diversidade da sua abordagem e, para a construção de uma cultura visual individual.

Assumindo a polivalência característica na disciplina de Desenho, o professor ao programá-la, terá que ter em conta determinados objetivos gerais, comuns aos três anos de ensino, dos quais é primordial o seu cumprimento e realização. O aluno deverá, progressivamente ao longo da sua formação: usar o desenho e os meios de representação como veículos de conhecimento e questionamento, com os quais irá desenvolver a capacidade de observação, interrogação e interpretação; conhecer as articulações existentes entre a percepção do mundo e a sua representação; desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho; dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica; conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projeto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento; explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos; utilizar fluentemente metodologias planificadas com iniciativa e autonomia; adotar uma postura correta e responsável em grupos de trabalho, demonstrando atitudes construtivas, solidárias e tolerantes, e respeitando o modo de expressão do outro, evitando estereótipos e preconceitos; ainda, desenvolver capacidades de auto e heteroavaliação, em relação a si e aos outros.

Os três anos de ensino da disciplina de Desenho, ao assumir áreas didáticas e objetivos comuns, assumem ao mesmo tempo conteúdos, temas e competências a desenvolver, que deverão ser explorados de forma crescente, de acordo como o grau de ensino. Os conteúdos são compostos pelos temas - Visão, Materiais, Procedimentos, Sintaxe e Sentido. As competências a desenvolver são apontadas dentro de uma tricotomia global “ver - criar - comunicar”: a observação e análise - “observar e analisar”, a manipulação e síntese - “manipular e sintetizar”, e a interpretação e comunicação - “interpretar e comunicar”. A aquisição e desenvolvimento de competências são avaliados de forma contínua e integrada a modalidade sumativa e formativa. Consideram-se objeto de avaliação a aquisição de conceitos, a concretização de práticas, e o desenvolvimento de valores e atitudes.

Relativamente aos conceitos, deve-se considerar o domínio dos conceitos constantes nos conteúdos programáticos, com especial incidência naqueles que são de aprofundamento e que constam do capítulo “Sintaxe”, e a sua correta aplicação. Quanto à concretização de práticas, a avaliação valoriza: o domínio da diversidade de suportes (tamanho, matéria e potencialidade, dos meios atuantes); o domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e estruturação (ocupação de página, enquadramento, processos de transferência, capacidade de análise e representação de objetos); e, o domínio no campo dos estudos analíticos de desenho à vista, de proporção, escala e distância, eixos e ângulos relativos, volumetria, configuração e pontos de inflexão de contorno (capacidade de síntese gráfica,

adequação da formulação gráfica à função, à audiência e à tecnologia de divulgação, eficácia técnica no uso dos recursos gráficos e construtivos e, a utilização de novas tecnologias e sua aplicação às tarefas e processos do desenho). No que respeita ao desenvolvimento de valores e atitudes, deve-se considerar: o desenvolvimento do espírito de observação e atenção visual; a aquisição de hábitos de registo metódico; a capacidade de definir, conduzir e avaliar o trabalho em termos de objetivos, meios, processos e resultados; a capacidade de iniciativa; a participação e envolvimento no trabalho proposto; a integração interpessoal; a demonstração de invenção criativa aplicada a - imagens, formas, objetos e espaços -, associada ao domínio de diferentes processos conducentes à sua transformação e ao desenvolvimento de uma expressividade gráfica personalizada; a capacidade de leitura e a interpretação crítica e autónoma de desenhos e imagens; a valorização estética e a consciência diacrónica do desenho; e ainda, o conhecimento e observância dos cuidados de segurança e de responsabilidade ecológica.

Como instrumentos de avaliação de todos estes critérios, o professor terá todos os trabalhos produzidos na disciplina e eventuais textos ou relatórios, a interação do aluno na sua turma, escola ou meio, demonstrada nas suas intervenções e ações escolares. Terá ainda provas com carácter prático.

Para um bom desenvolvimento da disciplina, é fundamental a existência de recursos, ou seja, que a sala de aula esteja equipada com o material indispensável à prática do desenho, quer artístico, quer rigoroso, pelo que a sala de aula deve conter estiradores, televisor e videogravador, projetor de diapositivos, painéis de fixação, computador multimédia, com *software* de captura e edição de imagem, de apresentação de imagens e de navegação à Internet, scanner de formato A3 e impressora de formato A4, com qualidade fotográfica. O programa ainda sugere o seguinte equipamento: candeeiros de estirador, projetor de LCD para data e vídeo, manequim de figura humana à escala natural, bem como gessos ou bustos e ainda máquinas fotográficas digitais ou analógicas.

Aceitando as realidades diferentes entre escolas, alunos e meios sociais em que se inserem, o atual programa permite um desenvolvimento cognitivo real do aluno, atendendo, a que o mesmo permite ser adaptado de acordo com as necessidades específicas de cada turma. Para tornar a didática do Desenho um exercício eficaz é fundamental estabelecer uma ligação entre os conceitos e a prática, por forma a envolver os alunos, e fazer com que a pedagogia do desenho seja desenvolvida dentro do período curricular a que se destina.

### **III.2.2. Algumas considerações.**

Mantendo como base os conteúdos programáticos, que deverão sempre ser cumpridos, compete ao professor desenvolver um conjunto diversificado de atividades, adaptado aos domínios dos seus alunos, que aproxime o aluno da disciplina e promova além da realização

prática, um desenvolvimento intelectual e cultural. Neste aspeto, o papel do professor é sobrejamente importante, uma vez que ele será o ponto de ligação e partilha de todo o processo de aprendizagem, tanto a nível artístico, como a nível histórico, cultural e social, pelo que o professor deverá propor atividades apelativas, combinando e articulando diferentes meios pedagógicos, tanto dentro como fora da sala de aula. Atividades e exercícios que valorizem, simultaneamente, a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e coletiva, confrontando de forma sistemática os alunos com diferentes obras e exemplos visuais. Assumindo uma ideia de construtivismo, a própria experiência e forma de expressão de cada aluno deverá ser valorizada e explorada, num processo de autodescoberta, pelo que o acompanhamento do professor será fundamental.

De igual forma, espera-se que o aluno faça parte do processo educativo assumindo um papel ativo no processo de aprendizagem, esperando-se uma certa autonomia no desenvolvimento das unidades de trabalho, ou seja, que este explore, experimente e conclua os seus projetos adquirindo novos saberes, comprovados pelo seu trabalho, existindo sempre uma evolução progressiva no domínio dos conhecimentos.

Quanto aos recursos, o programa apresenta uma listagem de material a existir na sala de aula. Neste ponto, o programa é bastante utópico, pois apresenta uma lista completa e detalhada do que considera e realmente é, essencial para a boa prossecução do programa. Surge-nos aqui uma questão, uma vez que a maioria das escolas não apresenta a lista de materiais considerados indispensáveis ou a maior parte das vezes, o material que possui está danificado ou desatualizado, pelo que condicionará logo à partida o desenvolvimento de alguns projetos. Outro aspeto é o que esta situação aporta à da realidade do professor, uma vez que toda a liberdade que lhe é dada, a grande parte das vezes é logo castrada pela escassez de meios, materiais, pelo número de alunos nas turmas, pela falta de tempo lectivo ou por falta de recursos económicos por parte das escolas (sobretudo nas visitas de estudo).

No entanto, existem outros fatores que poderão colocar em causa o bom funcionamento do sistema de ensino, atendendo a que um professor é humano, a falha pode logo de início ser dele. Poderá não conseguir um bom desempenho, por não ter conhecimentos suficientes, personalidade para ensinar ou não ser sensível aos conhecimentos, gostos e tendências de cada aluno. Também podem acontecer falhas por parte do aluno, por falta de preparação no Ciclo de Estudos anterior, ou por descuido, desleixo e desinteresse ou, maior dificuldade na apreensão dos conhecimentos propostos. Quando tal acontece, o professor terá que adaptar o programa a essa realidade, tal como o próprio programa prevê. No final, é essencial e é possível, que o aluno possua método de trabalho, compreenda a relação entre a visão, a criatividade e o desenho e, elegendo os materiais mais adequados para a realização dos seus trabalhos, seja capaz de descobrir e desenvolver a sua expressão artística.

Se todos estes critérios forem cumpridos, a disciplina de Desenho será um verdadeiro êxito, porém, quem conhece a realidade atual, das escolas, sabe que tal é difícil de alcançar, quer pelas constantes alterações por parte do próprio Ministério da Educação, quer pelas Escolas, quer mesmo pelos professores e pelos alunos, pelo que podemos concluir que a realidade atual nem sempre permite alcançar o êxito desejado.

A disciplina de Desenho no Ensino Secundário, é uma disciplina nuclear do curso de Artes Visuais, sendo comum aos três anos de Ensino e com uma abordagem de sensibilização ou de aprofundamento, nos vários conteúdos - Visão, Materiais, Procedimentos, Sintaxe e Sentido, o que capacita os alunos para no final dos três anos de frequência da disciplina, estes estejam bem preparados para prosseguir para o Ensino Superior. É uma disciplina multifacetada que, bem trabalhada, fornece todas as bases necessárias para o aluno prosseguir os seus estudos no Ensino Superior com sucesso, em qualquer área das Artes Visuais, ou algum Curso de Especialização Artística.

### **III.3. Prática de Ensino Supervisionada.**

#### **III.3.1. Escola e comunidade.**

Dando continuidade ao presente relatório compete agora caracterizarmos a Prática de Ensino Supervisionada. Assim, a escola onde foi realizado o estágio pertencente à PES, situa-se na Rua Vasco da Gama, freguesia de Covilhã e Canhoso, no centro urbano da cidade da Covilhã<sup>47</sup>, distrito de Castelo Branco. Sendo uma das três escolas com Ensino Secundário na cidade, é uma das mais antigas, sendo inicialmente conhecida como Escola Industrial e Comercial Secundária Campos Melo, assume hoje em dia a sua identidade apenas como Escola Secundária Campos Melo<sup>48</sup> - ESCM.

---

<sup>47</sup> Cidade portuguesa, situada nas portas da Serra da Estrela, na vertente sudeste. Possui cinco freguesias e é sede de município com cerca de 50.000 habitantes (com população estudantil) e a sua altitude varia entre os 400 e 850 metros. O passado da Covilhã remonta aos tempos da romanização da Península Ibérica, quando foi castro proto-histórico, abrigo de pastores lusitanos e fortaleza romana conhecida por Cava Juliana ou Silia Hermínia. Era já na Idade Média uma das principais "vilas do reino". É berço de figuras que se destacaram ao longo da história de Portugal. Situada entre duas ribeiras - Carpinteira e Degoldra, as mesmas estiveram na génese do desenvolvimento industrial. É terra da indústria da lã, sendo uma cidade com um cariz operário bastante acentuado. Num estudo elaborado em 2007 pelo jornal *Expresso*, sobre a qualidade de vida nas cidades portuguesas, a Covilhã ocupa a 14ª posição, situando-se à frente das restantes cidades do interior do país. Possui uma Universidade Pública - Universidade da Beira Interior (UBI).

<sup>48</sup> Estabelecimento de ensino centenário, herdeiro de um verdadeiro marco no ensino secundário técnico nacional, a Escola Industrial Campos Melo, a segunda escola industrial do país e a primeira do arranque institucional do ensino técnico. O seu patrono e fundador foi o ilustre covilhanense Comendador José Maria Veiga da Silva Campos Melo (1842/1890). Industrial, autarca e filantropo, é uma das figuras mais marcantes e significativas da história da Covilhã moderna e da sua indústria de marca, a indústria têxtil e de lanifícios, de que foi pioneiro. O 1º. Centenário ficou assinalado pela atribuição da Ordem de Instrução Pública à ESCM, pela Presidência da República, em Janeiro de 1985. Em 2004, ano das comemorações do 120.º aniversário da ESCM, a escola foi distinguida pela autarquia, com a Medalha de Ouro de Mérito Municipal, o que atesta o empenho do seu corpo docente e discente na consolidação

A sua oferta formativa consiste no Ensino Básico - 7º, 8º, 9º anos de escolaridade e Cursos de Educação e Formação - CEF, nas áreas de, cursos de Instalação e Reparação de Computadores, de Operador de Fotografia, de Assistente Administrativo e, de Eletricista de Instalações; A nível do Ensino Secundário, as ofertas são dos Cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. Na vertente Profissional, possui os Cursos de Técnico de Análise Laboratorial, Técnico de Apoio Psicossocial, Técnico de Design - variante Equipamento, Técnico de Energias Renováveis - Sistemas Solares, Técnico de Gestão e, de Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, e ainda os Cursos de Educação e Formação (Técnico de Gestão Ambiental); Na Educação e Formação de Adultos, possui os Cursos de Educação e Formação no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário e, o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências do Ensino Básico, do Secundário e do Profissional (Área de Eletrónica e Automação).

A nível de serviços de apoio direto ao ensino, possui:

Biblioteca (Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos (BE/CRE)) onde os alunos podem consultar livros, documentação em vários suportes, utilizar computadores, ter acesso à internet, ouvir música, ver vídeos e ler livros e revistas. A biblioteca possui ainda um blog ao qual os alunos podem recorrer sempre que queiram. Integrada na BE/CRE está a Sala de Estudo, que constitui um espaço onde os alunos, com o auxílio de professores, podem adquirir métodos de estudo e aprender a gerir melhor o seu tempo de modo a promover o sucesso escolar. Para isso, encontram-se na sala de estudo professores das várias áreas disciplinares, ao longo de todo o período letivo. Funciona das 8:00h às 18:30h.

Papelaria, com capacidade para fornecer todo o tipo de material escolar (à exceção de livros), a preços mais económicos que os praticados no mercado e onde são efetuados os carregamentos do cartão de utente (estudantes, professores, pessoal auxiliar e visitantes) e também é realizada a aquisição de senhas de almoço e de serviço de bar. Funciona das 8:30h às 18:30h.

Reprografia que dispõe de equipamento adequado à realização de todo o tipo de cópias destinadas à sua atividade, com abertura às 8:30h e fecho às 19:00h.

Estando atenta à mudança dos tempos e às mais-valias que as atividades de enriquecimento curricular aportam ao processo educativo dos alunos, a Escola Secundária Campos Melo com a missiva da qualidade no ensino, favorece a socialização e incute princípios de cidadania, promovendo a aprendizagem junto dos pais e comunidade local, através das inúmeras atividades que dinamiza. Assim, possui vários clubes onde os alunos podem dar expressão a várias áreas do conhecimento: Fotografia; Teatro; Artes; Holografia; Nanoclube; Informática; Robótica; Biotecnologia Ambiental; Desporto Escolar; e, Voluntariado. Possui ainda um jornal,

---

(cont. 48) desta instituição, nas suas diversas vertentes e o reconhecimento pela sua atividade na área da Educação.

trimestral -Fio Condutor, de distribuição gratuita e que serve de veículo de comunicação, por excelência, entre a comunidade estudantil e a comunidade local. Do mesmo modo têm-se evidenciado na criação de projetos de interesse: Concurso Jovens Cientistas e Investigadores; Educação para a Saúde (PES); Comenius; Olimpíadas; As Artes e o Meio; Intercâmbios Escolares; Arquivo Histórico; Museu Educativo; Parlamento dos Jovens; Luta contra a violência; e, Sarau Cultural. Salienta-se ainda a participação constante do Curso de Artes Visuais na elaboração e produção de trabalhos para o exterior, atendendo a que o mesmo é bastante solicitado.

À parte destas iniciativas e indo ao encontro do seu Regulamento Interno, a Escola tem desenvolvido um espírito de iniciativa que tem fomentado um envolvimento dos alunos com o meio local, nacional e internacional, estando esta colaboração presente em diferentes domínios (como um complemento do percurso educativo; facilitação da transição para a vida ativa - Estágios e Formação em Contexto de Trabalho; divulgação cultural - exposições, conferências, debates, seminários); visitas de estudo; desporto escolar; e, ocupação de tempos livres), nos projetos desenvolvidos e nas parcerias<sup>49</sup> celebradas com instituições da região, do país e mesmo do estrangeiro, que em muito têm contribuído na qualidade do ensino praticado pela Escola e no impacto na sociedade, tanto académica, como social e cultural.

### **III.3.2. Infraestruturas e Recursos do Curso de Artes Visuais.**

Sendo a Escola Secundária Campos Melo constituída por três edifícios: dois blocos - com diferentes espaços como salas de aulas, sala dos professores, biblioteca, museu educativo, papelaria/reprografia, cantina e bar; e, pavilhão gimnodesportivo, em relação aos espaços disponíveis para o Curso de Artes Visuais, a Escola dispõe de salas de aula, oficinas e laboratórios (Laboratório de Fotografia, Laboratório de Design e Comunicação), salas de informática e a sala de Oficina de Artes - OFA, com ligação interna para a sala de Design Multimédia e Laboratório de Fotografia. Compete destacar a preocupação por parte da Escola na sua organização de espaços, uma vez que as salas respeitantes ao Curso de Artes permitem um fácil acesso ao material dos laboratórios e uma interligação entre elas. A nível de

---

<sup>49</sup> Câmara Municipal da Covilhã; Universidade da Beira Interior; Universidade de Aveiro; ANIL - Associação Nacional dos Industriais de Lanifícios; EPABI - Escola Profissional de Artes da Beira Interior; Centro de Associação de Escolas do Concelho da Covilhã; Centro de Saúde da Covilhã; Casa do Menino Jesus; IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional da Covilhã; AFTEBI - Associação para a Formação Tecnológica e Profissional da Beira Interior; IPCB - Instituto Politécnico de Castelo Branco; Instituto Piaget; CITEVE - Centro Tecnológico das Indústrias Têxtil e do Vestuário de Portugal; COMPETIR - Formação e Serviços S. A.; CCEMS - Centro de Competência Entre Mar e Serra; Juntas de Freguesia dos Concelhos da Covilhã, Belmonte e Fundão; Escolas ou Agrupamentos de Escolas dos Concelhos da Covilhã, Belmonte e Fundão; Beira Serra; IPJ - Instituto Português da Juventude; Parkurbis - Parque de Ciência e Tecnologia da Covilhã S. A.; AECBP - Associação Empresarial da Covilhã, Belmonte e Penamacor; além de várias empresas de âmbito local, regional e nacional. Outra parceria que a ESCM tem vindo a efetuar é com o estabelecimento Prisional Regional da Covilhã, onde leciona cursos do ensino recorrente.


equipamento, existem salas equipadas com estiradores, cadeiras, quadros (de projeção e branco), computador e projetor de vídeo, lavatório com torneira, bancadas de trabalho, mesa de luz, mesa de corte, armários, estantes, computadores com acesso à internet e telefone. A Escola possui ainda material de pintura e gravura, cavaletes, forno para cerâmica, bancadas de apoio, armários para guardar materiais, cacifos, acesso à internet, impressoras, scanner, câmaras fotográficas, retroprojetor, projetor de slides, projetor multimédia, câmara de vídeo e bibliografia da área das Artes.


### III.3.3. Caracterização do Núcleo de Estágio.


O estágio desenvolvido pelo autor do presente relatório na Prática de Ensino Supervisionada inseriu-se no grupo de recrutamento 600, de Artes Visuais, pertence ao IV Departamento Curricular, o Departamento de Expressões, juntamente com o grupo 530 de Educação Tecnológica e o grupo 620 de Educação Física, sendo a coordenadora do grupo de Artes Visuais a professora Ana Fidalgo. Este grupo caracteriza-se pelo seu dinamismo e intervenção em diversas atividades como visitas de estudo e exposições.


O núcleo de estágio foi composto pela Supervisora de Estágio e Diretora do Curso do Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade da Beira Interior, Prof.<sup>a</sup> Doutora Fátima Oliveira Caiado, pelo Professor Cooperante, Mestre José Manuel Pereira e pelos dois professores estagiários, Sérgio Manuel Pereira Novo - autor deste relatório e a colega Andrea Monteiro Vicente.

Em seguida, apresenta-se a sua caracterização habilitacional e profissional:

Supervisora de Estágio		NOME	Fátima Maria Gomes de O. Caiado
		IDADE	47 anos
		MORADA	Lisboa
		HABILITAÇÕES	Doutoramento em Belas Artes ( <i>Universidad Complutense de Madrid</i> )
		PROFISSÃO	Professora Auxiliar Convidada - UBI Directora de Curso do MEAV

Professor Cooperante		NOME	José Manuel Almeida Pereira
		IDADE	48 anos
		MORADA	Covilhã
		HABILITAÇÕES	Mestrado em Design e Cultura Visual (IADE)
		PROFISSÃO	Professor de Artes Visuais - ESCM

Professor Estagiário		NOME	Sérgio Manuel Novo
		IDADE	36 anos
		MORADA	Covilhã
		HABILITAÇÕES	Licenciatura em Design Multimédia (UBI)
		PROFISSÃO	Director artístico ASTA

Professora Estagiária		NOME	Andrea Monteiro Vicente
		IDADE	40 anos
		MORADA	Castelo Branco
		HABILITAÇÕES	Licenciatura em Arquitectura (FAUP)
		PROFISSÃO	Arquiteta

Cumprindo-se o protocolo em vigor entre a UBI e a ESCM, o professor e professora estagiários apresentaram-se na Escola Secundária Campos Melo, perante o professor cooperante Mestre José Manuel Pereira, no início do ano letivo 2013/2014, com o intuito de conhecer o funcionamento da escola, professores e assistir às reuniões necessárias em início de ano letivo. Foi ainda definido o horário<sup>50</sup>, a forma de atuação por parte dos professores estagiários nas turmas e unidades letivas a lecionar. Ficaram definidas como prática de ensino supervisionada para os professores estagiários as Turmas de 9º ano (9º A e 9º B) na disciplina de Educação Visual e, de 12º ano (12º D) na disciplina de Desenho A.

### III.3.4. Caracterização das turmas.

Sendo fundamental no processo de ensino e aprendizagem conhecer-se o grupo com o qual se trabalha, apresentamos uma caracterização sumariada das turmas decorrentes do processo de estágio:

- 9º A: Trata-se de uma turma com 15 alunos<sup>51</sup>, equilibrada a nível de género - 7 elementos do sexo masculino e 8 elementos do sexo feminino. Esta turma possui 3 alunas identificadas como NEE's (Necessidades educativas Especiais);
- 9º B: Turma com 24 alunos<sup>52</sup>, havendo uma das alunas sido transferida para outra escola, e é composta por 10 elementos do sexo feminino e 13 do sexo masculino.
- 12º D: Possui 28 alunos<sup>53</sup>, maioritariamente constituída por elementos do sexo feminino - 23 sexo feminino e 5 sexo masculino. A sua escolha a nível de cadeiras opcionais ao longo do seu percurso letivo a nível do Ensino Secundário é também

<sup>50</sup> Horário de assistência de aulas em Anexo 8.

<sup>51</sup> Listagem com fotografia dos alunos da Turma 9º A - Anexo 9.

<sup>52</sup> Listagem com fotografia dos alunos da Turma 9º B - Anexo 10.

<sup>53</sup> Listagem com fotografia dos alunos da Turma 12º D - Anexo 11.

bastante diversificada, o que implica uma turma bastante heterogénea no sentido de bases obtidas nos anos anteriores e preparação para a área das Artes Visuais;

### **III.3.5. Implementação e desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada.**

Para uma correta implementação da Prática de Ensino Supervisionada, após a definição das disciplinas de Estágio, de acordo com o programa ministerial - Educação Visual de 9º ano e Desenho A do 12º ano, do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, partiu-se para a definição das Unidades Didáticas de trabalho a lecionar por cada professor estagiário.

No entanto, tendo o professor a função de planear e avaliar a sua prática com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem significativa aos alunos, destaca-se desde já a importância das atitudes e competências fundamentais por parte do professor estagiário durante o decorrer do estágio, para uma boa operacionalização do mesmo. Assim, foi fundamental uma boa planificação (que incluiu um conhecimento aprofundado dos respetivos programas ministeriais para as disciplinas em causa), com a construção de enunciados; a construção de materiais/suportes didáticos para exposição aos alunos; a identificação de critérios de avaliação de acordo com os objetivos pretendidos; a observação direta no decorrer das aulas, por forma a adequar formas de exposição de conteúdos, métodos de ensino e, uma constante adequação dos objetivos e critérios de avaliação face aos problemas levantados pelos alunos e os resultados alcançados, em função dos esperados; a definição de estratégias de aprendizagem; a antecipação e resolução prévia de problemas e limitações identificados pelos alunos, aquando a resolução dos exercícios propostos; e por último, estar sempre alerta e ser-se proactivo.

No que concerne às unidades de trabalho, as mesmas foram distribuídas de acordo com as áreas de formação académica e próprias de cada professor estagiário. Ficaram definidas como Unidades individuais, para o autor do presente relatório, a Unidade de Imagens Animadas - *FLIP BOOK*, para o 12º ano, e para a professora estagiária Andrea Vicente a Unidade Forma - *ELEMENTOS DA FORMA*, para o 9º ano. As restantes Unidades foram lecionadas em conjunto com pelos dois professores estagiários, sendo as mesmas: para o 9º ano - a unidade de trabalho Elementos da forma - *ESTRUTURA / CÔR / ESPAÇO*, e para o 12º ano a Unidade de trabalho, Cenografia - *CENOGRAFIA, REALIZAÇÃO PLÁSTICA DO ESPECTÁCULO*.

No que concerne à Unidade de trabalho programada para o 12º ano: *CENOGRAFIA, REALIZAÇÃO PLÁSTICA DO ESPECTÁCULO*, que deu forma à *PERFORMANCE PARA OS XIX COLÓQUIOS JUVENIS DE ARTE*, já foi devidamente descrita no capítulo II, por ser a implementação, na PES, da investigação do presente relatório - Educação pelo teatro.

Iniciou-se o estágio com a elaboração e avaliação do teste diagnóstico<sup>54</sup> a ambas as turmas de 9º ano por forma a aferir as competências adquiridas nos anos anteriores.

Em relação à avaliação diagnóstica do 12º ano, atendendo a que esta era uma turma de continuidade por parte do professor cooperante, a mesma, desenvolveu-se quer pela observação direta, quer pela análise de trabalhos realizados anteriormente, quer por um diálogo direcionado no sentido de aferir a aquisição de conceitos e conteúdos por parte dos alunos.

Desta forma foi possível perceber que os alunos de 9º ano apresentavam graves lacunas em relação ao estabelecido pelas metas curriculares para o 8º ano, quanto ao domínio da Técnica: na compreensão de conceitos teórico-científicos do fenómeno luz-cor e na aquisição de conhecimento sincrónico e diacrónico; no domínio da Representação: na distinção de elementos compositivos bi e tridimensionais e no domínio das mesmas tipologias; no domínio do Discurso: na aplicação e exploração de elementos da comunicação visual e no domínio de processos de referência e inferência no âmbito da comunicação visual; e, no domínio do Projeto: a nível da análise e da interpretação.

#### **III.3.5.1. 12º ano - Desenho A - Atividade: *FLIP BOOK*.**

Da aferição da avaliação diagnóstica passou-se para a primeira Unidade de Trabalho leccionada pelo autor deste relatório, individualmente, junto da turma de 12º ano - 12º D, sendo a mesma, a Unidade de Imagens Animadas - *FLIP BOOK*<sup>55</sup>.

Esta Unidade foi desenvolvida durante 5 semanas, tendo-se iniciado com a projeção de uma apresentação<sup>56</sup> na qual se abordaram os conceitos básicos do princípio da animação, o *flip book* e ainda uma iniciação ao cinema. Foram ainda visionados vídeos de vários tipos de *flip book's*, onde em seguida se deu bibliografia referente à Unidade a desenvolver. Após a introdução aos conceitos da Unidade, foi apresentado o enunciado<sup>57</sup> com o exercício a ser desenvolvido.

As competências a desenvolver por parte dos alunos foram: a capacidade de observação e análise; a manipulação e sintetização; a interpretação e comunicação; o domínio de operações abstratas; a capacidade de representação; a criação de um registo gráfico, animado e, a criatividade e imaginação.

Os Conteúdos foram no domínio dos Procedimentos e da Sintaxe. No campo dos Procedimentos: as Técnicas nos modos de registo: o traço, a mancha e o misto - combinações

---

<sup>54</sup> Apêndice 3 - Teste diagnóstico 9º A e 9º B.

<sup>55</sup> Apêndice 4 - Planificação da unidade *FLIP BOOK*.

<sup>56</sup> Apêndice 5 - Apresentação *FLIP BOOK*.

<sup>57</sup> Apêndice 6 - Enunciado *FLIP BOOK*.

entre traço e mancha e experimentação de novos modos; os ensaios, no processo de análise: estudo de formas, estruturação e apontamento (esboço), estudo de formas naturais, estudo de formas artificiais, estudo de contextos e ambientes, estudo do corpo humano e, estudo da cabeça humana; e, nos processos de síntese, a transformação: gráfica, infográfica e invenção (criação de novas imagens para além de referentes). No campo da Sintaxe, os domínios da linguagem plástica: na forma, na cor, no movimento e no tempo.

Como objetivos: o representar bi e tridimensionalmente através de meios riscadores e/ou informáticos utilizando o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação; manipular, com intencionalidade, os diferentes processos técnicos da representação e expressão visual, desenvolvendo modos próprios de expressão e comunicação visual e, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias; utilizar adequadamente os materiais, os suportes e os instrumentos necessários à construção de uma mensagem visual, com iniciativa e autonomia; dominar as diferentes fases metodológicas de desenvolvimento de um projeto, nas diversas áreas em estudo; trabalhar em equipa, gerindo as competências necessárias à concretização de um projeto artístico, relacionando-se responsabilmente dentro do grupo de trabalho e adotando atitudes construtivas, solidárias e tolerantes, vencendo as dificuldades encontradas e contribuindo para o bom sucesso do trabalho; Intervir criativamente, no âmbito da realização plástica, dominando, conhecendo e utilizando diferentes representações que o registo gráfico possa assumir; desenvolvimento do poder de observação e registo com elevado poder de análise, e da sensibilidade estética, adquirindo uma consciência diacrónica do desenho assente no conhecimento de obras relevantes; aplicação de procedimentos e de técnicas com correção e adequação; leitura e interpretação crítica de mensagens de origens diversificadas; e, conceção de mensagens criativas tendo como base uma temática de trabalho.

Os recursos utilizados foram recursos multimédia (Apresentação multimédia sobre os conceitos e vídeos exemplificativos), computador, projetor vídeo, estiradores, mesa de luz, suporte papel A5 ou A6 (vários tipos), meios atuantes (riscadores e aquosos), clips, molas ou elásticos, internet, programas de manipulação de imagem (Adobe Photoshop, Windows Live Movie Maker) e, máquina fotográfica.

A metodologia aplicada foi a explanação da unidade, tal como foi descrito anteriormente, depois apresentou-se o tema: “luz, sombra - criação”, tema este que vem ao encontro dos do tema dos colóquios juvenis de arte para 2014, afim do resultado dos trabalhos poderem ser apresentados nos mesmos. Partiu-se em seguida para a definição de grupos de trabalho, uma vez que o trabalho a ser desenvolvido era em grupo. Com um acompanhamento individual a cada grupo para a prossecução do trabalho, patente ao longo de toda a Unidade, partiu-se para: definição do argumento (história) do filme de animação - *flip book*, acompanhado pelo respectivo *story board*, no sentido de simplificar a organização por parte do trabalho, uma

vez que o mesmo foi desenvolvido em grupo; apresentação e introdução aos programas Adobe Photoshop e Windows Live Movie Maker, atendendo a que houve a necessidade de *construção* de imagens e o resultado final foi apresentado tanto em suporte papel, como em suporte digital. Terminou-se a Unidade com o visionamento dos trabalhos de todos os grupos seguida da auto<sup>58</sup> e heteroavaliação dos mesmos.

No que concerne ao processo de avaliação por parte dos professores, esta foi qualitativa, baseada na observação direta e contínua, na participação e empenho no trabalho coletivo, no domínio e aquisição de conceitos, na concretização de práticas, na realização do trabalho e no comportamentos e atitudes e quantitativa tendo por base a grelha de avaliação<sup>59</sup> criada para a Unidade.

No final, houve seis trabalhos resultantes do leccionamento da unidade, que poderão ser visualizados em:



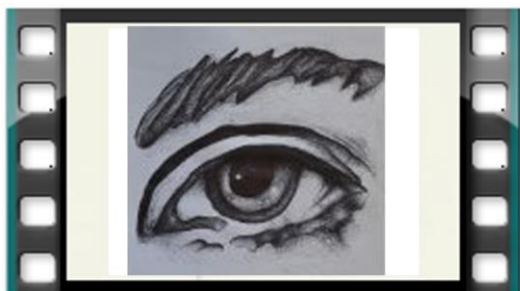
“A beleza do movimento”

<http://vimeo.com/98542964>



“A volta ao mundo em páginas”

<http://vimeo.com/98542965>



“Eyeshadow”

<http://vimeo.com/98542966>



“The Sky”

<http://vimeo.com/98542967>

---

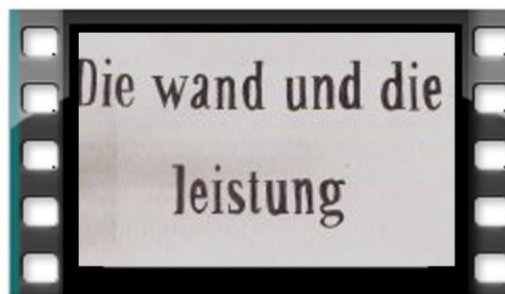
<sup>58</sup> Apêndice 7 - Grelha de auto e heteroavaliação unidade *FLIP BOOK*.

<sup>59</sup> Apêndice 8 - Grelha de avaliação unidade *FLIP BOOK*.



“PUFF”

<http://vimeo.com/98542969>



“super hitler ultimate”

<https://vimeo.com/98543470>

O desenvolvimento da unidade de trabalho decorreu sem grandes percalços. Após a apresentação dos conceitos referentes à Unidade, a constituição dos grupos (6 grupos de trabalho) decorreu de forma pacífica. Foi deixada liberdade na definição da história a ser desenvolvida, no entanto, com o acompanhamento contínuo por parte do professor, os argumentos apresentados por cada grupo, no caso de alguns denotavam uma certa dificuldade na correlação de temas e na capacidade da criação de uma história com uma narrativa coerente adaptada ao tema em questão. Nesse aspeto, coube ao professor estagiário a promoção de um nível de pensamento *out of the box*, com a apresentação de referências várias (formatos analógicos e digitais) e com a constante argumentação.



Ilustração 16: fotografias de sala de aula durante o desenvolvimento da unidade.

Partindo-se para a construção do story board, e definição de tarefas no grupo, assistiu-se a algumas dificuldades no sentido da materialização das ideias e organização do processo de trabalho, a fim de garantir a unicidade do resultado final e a responsabilização por parte de cada elemento dos grupos. Nos grupos onde tal aconteceu, o professor estagiário teve que intervir, no âmbito da resolução dos problemas apresentados e da criação do espírito de trabalho em equipa. Outra das dificuldades encontradas, foi o facto de os alunos estarem com bastantes trabalhos nas outras disciplinas, o que motivou a que alguns dos grupos tenham atrasado o desenvolvimento do exercício, pelo que tal foi conversado entre o professor estagiário e o professor cooperante e se decidiu prolongar o prazo de entrega do trabalho, sendo os grupos que entregaram o trabalho em atraso, penalizados, num valor em relação à nota final da avaliação. Com o professor cooperante foi ainda decidido haver um valor de beneficiação aos alunos que se destacaram no desenvolvimento do trabalho, quer por terem

sido mais responsáveis, quer por terem trabalhado mais, quer por terem tido um maior espírito de trabalho em equipa.

No entanto, cabe-nos nesta análise refletir sobre a prestação por parte dos alunos, pelo que tendo os problemas que se foram apresentando ao longo da Unidade sido colmatados, o resto do trabalho decorreu de forma ordeira, e os conteúdos programado foram apreendidos pelos mesmos. No entanto, em forma de conclusão, é de referir que a maior dificuldade foi o facto de os alunos não estarem preparados para trabalhar em grupo, sendo os mesmos, bastante competitivos, pelo que essa realidade prejudicou, em algumas situações, o resultado do trabalho final.

As restantes Unidades que elencámos, para 9º ano e 12º ano, foram desenvolvidas em conjunto com a colega de estágio, Andrea Vicente. Todas as atividades que se apresentam em seguida foram delineadas, desenvolvidas e concretizadas em contexto de sala de aula, de forma corporativa entre os dois estagiários.

### **III.3.5.2. 9º ano - Educação Visual - UT Elementos da Forma - ESTRUTURA/COR/ESPAÇO.**

Passamos, agora, à caracterização da Unidade de trabalho Elementos da forma - *ESTRUTURA / CÔR / ESPAÇO*, realizada junto das turmas de 9º ano (A e B).

Partiu-se da articulação dos conteúdos forma, estrutura, cor e espaço, tirando partido da Unidade anteriormente desenvolvida pela professora estagiária Andrea Vicente - *FORMA* -, para a criação de um único enunciado com vista a correlacionar as Unidades a abordar - estrutura, cor e espaço -, aumentando a complexidade dos conteúdos, tanto como o grau de exigência dos trabalhos a desenvolver pelos alunos, que teve como objetivo a reflexão e transformação de um espaço da Escola, selecionado pelos alunos.

Face à informação obtida pela avaliação diagnóstica das competências adquiridas pelos alunos, traçaram-se objetivos a alcançar no sentido do reforço de competências de acordo com as necessidades dos mesmos. Assim, pretendia-se reforçar o domínio das técnicas de representação e comunicação, do trabalho em grupo e da autonomia criativa.

Como objetivos gerais e específicos do exercício proposto, pretendeu-se articular, de forma transversal, os objetivos gerais específicos do 7º, 8º e 9º anos dos vários domínios (Técnica, Representação, Discurso e Projeto). Ao mesmo tempo, foram introduzidos novos objetivos (individuais por parte dos professores estagiários) na área da arquitetura pela professora estagiária Andrea Vicente e na área do Teatro/Artes Performativas por parte do autor do presente relatório, a fim de analisar a capacidade e sensibilidade por parte dos alunos para a conceção de um espaço multidisciplinar onde toda e qualquer manifestação artística, pudesse

ter lugar, além de tentar perceber os conceitos dos alunos sobre o que é uma instalação (com ou sem recurso à figura humana - performance).

Assim, como objetivos gerais no campo do domínio da Representação assumiu-se o dominar tipologias de representação expressiva, o conhecer elementos de expressão e composição da forma e, relacionar elementos de organização e de suporte da forma. Para o campo da Técnica, diferenciar materiais básicos de desenho técnico na representação e criação de formas e, o domínio na aquisição de conhecimento geométrico. Por último, no campo do Projeto, explorar princípios básicos da arquitetura e da sua metodologia e, aplicá-los na resolução de problemas.

A planificação da Unidade<sup>60</sup> estruturou-se em quatro fases, sendo a primeira, a fase de seleção e levantamento do espaço escolar a ser alvo da intervenção<sup>61</sup>, realizada em grupo (rigor - 10%). A segunda fase, a representação individual do espaço, com o recurso a fotografias, esboços rigorosos à escala e em perspetiva (expressão 10% e apresentação e comunicação - 20%). A terceira fase, a elaboração da proposta individual de transformação do espaço escolhido, devendo estar de acordo com a estética e conceito das restantes propostas do grupo de trabalho (apresentação e comunicação visual 10%, criatividade 20%). Por último, a quarta fase, fase da apresentação das propostas elaboradas, apresentação em grupo (comunicação 10%, criatividade 20%).

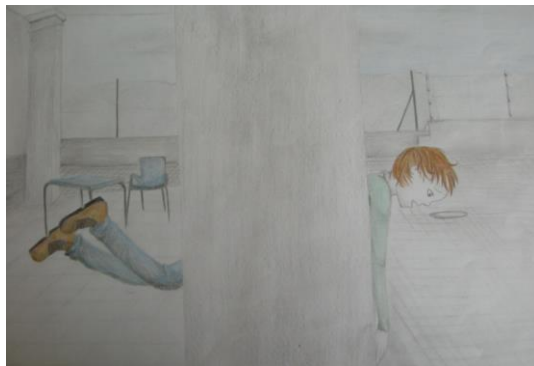


Ilustração 17: Desenhos de um espaço por Laura Taborda.

A combinação da observação direta com a avaliação dos trabalhos concretizados, tanto a nível individual como em grupo, permitiu verificar a aquisição das seguintes competências: reconhecer o papel do desenho como instrumento na investigação formal, o domínio de tipologias de discurso geométrico bi e tridimensional, a utilização de princípios básicos da arquitetura para a resolução de problemas e, o domínio de procedimentos sistemáticos de projeção.

<sup>60</sup> Apêndice 9 - Planificação da unidade ESTRUTURA/COR/ESPAÇO.

<sup>61</sup> Apêndice 10 - Enunciado da actividade.

### III. 4. Atividades extra curriculares.

Para além de todas as atividades realizadas ligadas à Performance, realizada pelo 12º D, - *LUX et UMBRA*, *Creando*, e inseridas, também, no plano anual de atividades, mencionam-se as seguintes atividades extracurriculares:

1º Para as turmas de 3º ciclo de 9º ano desenvolveu-se uma visita de Estudo à Cidade de Castelo Branco. A mesma teve como ponto de partida uma visita ao Museu Tavares Proença Júnior, seguida por uma visita ao Observatório Meteorológico. Após o almoço, os alunos tiveram ainda a oportunidade de visitar o museu Cargaleiro e o Centro de Arte Contemporânea. Os professores estagiários acompanharam as turmas de 9º A e 9º B. A visita decorreu de forma ordeira e os alunos manifestaram o seu contentamento pela realização da mesma.



Ilustração 18: Imagens visita de estudo.

2º Com os alunos de 12º ano foram desenvolvidas várias exposições, dos trabalhos, desenvolvidos pelos alunos ao longo do ano letivo, nomeadamente, no Serra Shopping da Covilhã. A montagem das exposições esteve a cargo dos alunos, em conjunto com os professores.



Ilustração 19: Imagens da montagem da exposição.



## Considerações finais.

“A Educação Artística, cuja finalidade é transmitir a herança Cultural e Artística aos jovens, dar-lhes os meios para criarem a sua própria linguagem Artística (numa das diferentes disciplinas das Artes) e contribuir tanto no plano emocional como no cognitivo, tem uma influência positiva sobre o desenvolvimento global da criança/jovem, tanto a nível académico como pessoal. Este ensino, quando se apoia sobre o potencial do aluno, favorece a aquisição de conhecimentos e aptidões para a vida, tais como: a criatividade, a imaginação, a expressão oral, a habilidade manual, a concentração, a memorização e o despertar do interesse pessoal pelo outro” (UNESCO - CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, DESENVOLVER AS CAPACIDADES CRIATIVAS PARA O SÉC. XXI, LISBOA, MARÇO DE 2006).

Qualquer exercício dramático tem esse mesmo efeito e ainda os de: transformar, alterar uma ação, movimento ou comportamento. Transformação com vários propósitos. Desde o do exercício artístico com o fim de produção cultural, até uma perspectiva de conhecimento e aprendizagem individual e social, fundamental na aprendizagem do ser humano. *“Theatre is a form of knowledge; it should and can also be a means of trans-forming society. Theatre can help us build our future, rather than just waiting for it.”* (BOAL, 2005).

Com o presente relatório, pretendeu-se demonstrar, ao longo da investigação histórico-descritiva, as vantagens para o processo educativo de uma Educação pelo Teatro. Atendendo ao objetivo do mesmo - Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário -, tentou-se de igual forma, correlacionar o Teatro com as Artes Visuais, que acreditamos, também, ter sido concretizado. Podemos, assim, como resumo, voltar a “sublinhar” as seguintes competências comuns às artes visuais e ao teatro que devem ser transferidas para o processo educativo:

- No desenvolvimento da expressão e identidade pessoal, por que interligam a imaginação, a razão, a emoção, a relação individual e coletiva, aportando ao processo de aprendizagem novas perspectivas, formas e densidades em relação ao ambiente e à sociedade em que se vive - é uma área de desenvolvimento em diversas dimensões - - cognitiva, afetiva e comunicativa;
- Como forma de apreender o Mundo, permitem desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade, explorar e transmitir novos valores, ter acesso ao património cultural e artístico, entender as diferenças culturais e constituir-se como expressão de cada cultura, desenvolvendo ainda a identidade nacional, propiciam a criação e a expressão, pela vivência e fruição deste património, contribuindo para o apuramento da sensibilidade através da fruição-contemplação, produção-criação e reflexão-interpretação;
- A vivência artística, com a aprendizagem dos códigos visuais e a fruição do património artístico e cultural constituem-se como vertentes para o entendimento de valores culturais promovendo uma relação dialógica entre dois mundos: o do Sujeito e o da Arte, promovem novas formas de olhar, ver e pensar, influenciando a forma como se vê o mundo, se aprende, apreende e se comunica. De forma direta, influi no desenvolvimento de diferentes

competências, manifestando-se na forma como se pensa, no que se pensa e no que se produz através do pensamento, revelando-se essenciais na educação em geral, pelo facto de implicarem processos cooperativos como resposta às mudanças que se vão operando culturalmente.

- No que compete às competências artísticas, as mesmas contribuem para o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais. São consideradas essenciais e estruturantes uma vez que constituem parte significativa do património cultural da humanidade, que promovem o desenvolvimento integral do indivíduo, pondo em ação capacidades afetivas, cognitivas, cinestésicas e provocando a interação de múltiplas inteligências. Mobilizam, através da prática, todos os saberes que o indivíduo detém num determinado momento, ajudam-no a desenvolver novos saberes e conferindo novos significados aos seus conhecimentos, permitem afirmar a singularidade de cada um, promovendo e facilitando a sua expressão, podendo tornar-se uma "mais valia" para a sociedade.

- Facilitam a comunicação entre diferentes culturas, promovendo a aproximação entre sociedades, usam como recurso elementos da vivência natural do ser humano (imagens, sons e movimentos) que o mesmo organiza de forma criativa.

- Proporcionam ao Homem, através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica, numa permanente interação com o mundo.

- São um território de prazer, espaço de liberdade e de vivência lúdica, capaz de proporcionar a afirmação do indivíduo reforçando a sua autoestima e a sua coerência interna, fundamentalmente pela capacidade de realização e conseqüente reconhecimento pelos seus pares e restante comunidade, constituem um terreno de partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos.

- Facilitam as interações sociais e culturais constituindo-se como um recurso incontornável para enfrentar as situações de tensão social.

- Desempenham um papel facilitador no desenvolvimento/integração de pessoas com necessidades educativas especiais.

- Implicam uma constante procura de atualização, gerando no ser humano a necessidade permanente de formação ao longo da vida e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.

Compete-nos, no entanto, fazer uma análise do que foi considerado e do que falta ainda fazer. Acreditando que uma criação artística nunca está terminada, estando sempre uma porta aberta à evolução da mesma, o mesmo acontece com o presente relatório. Muito há ainda para fazer na pesquisa e defesa por uma Educação pelo Teatro, muitos autores por considerar, muitos conceitos, muita pesquisa e análise por fazer. Só depois de toda essa pesquisa se saciar é que será possível erigir um plano fundamentado para uma disciplina de Teatro, no currículo nacional. Por uma questão de tempo, houve a necessidade de operacionalizar o processo, pelo que ao longo de toda a pesquisa, do material conseguido, muito ficou por analisar. Têm-se uma consciência de que os objetivos traçados foram bastante auspiciosos, no entanto, apesar de tudo, acredita-se ter-se conseguido um bom resultado.

A título de conclusão, e atendendo a que esta não é uma problemática fechada, *“Temos de acreditar numa compreensão da vida renovada pelo teatro, um sentido da vida em que o homem, sem receio, se torne senhor do que ainda não existe e lhe dê existência.”* (ARTAUD, 1989), gostaríamos de terminar o presente relatório com uma imagem que na opinião do autor resume de forma imagética todo o trabalho desenvolvido. Trata-se de uma *mind map*, sob tema do autorretrato, realizado pelo autor deste relatório, na Unidade Curricular de *Workshop de Artes Visuais*, mas que atendendo ao conteúdo, na opinião do mesmo resume tudo o que se pretendeu aferir com o presente relatório:



Ilustração 20: Visualização imagética da temática do relatório (criação do autor do relatório)



## Bibliografia.

- ABRANTES, Margarida (1999). *Dança teatral contemporânea: estudo de relações entre o público e a obra*. Mestrado em performance artística - Dança, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- AS ARTES, Enciclopédia. (1964). *Man the Artist*. Europa-América.
- ASSIS, Maria, SPANGBERG, Marten, GUERREIRO, Mónica. (2004). *Capitals*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ARNHEIM, Rudolf. (2010). *Consideraciones sobre la educación artística*. (5ª. Ed.). Barcelona: Paidós Estética 22,.
- BARATA, J. Oliveira. (1979). *História do teatro (textos de apoio)*. Coimbra: DACTILOGRAFIA.
- BARBOSA, Pedro. (2003). *Teoria do teatro moderno: a hora zero*. Porto: Edições Afrontamento.
- BECKER, Maria Lúcia (2002). Bovarismo virtual e heteronomia: considerações sobre a identidade na cibercultura. *INTERCOM - XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Salvador/BA, 1 a 5 Set 2002. Salvador: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.
- BOAL, Augusto. (1980). *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. (2ª. ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- BOCK, A. M. B. (2002). *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia*. São Paulo: Ed. Saraiva.
- BRANDÃO, Junito de Souza. (1985). *Teatro Grego Tragédia e Comédia*. Petrópolis: Vozes.
- BRANDÃO, Junito de Souza. (1992). *Teatro grego origem e evolução*. São Paulo : Ars Poetica.
- BROOK, Peter. (1999). *A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- BROWER, Mariane, BRUYN, Eric; DUVE, Thierry; HATTON, Miller John. (2001). *Dan Graham: 1965 works 2000*. Porto: Museu de arte contemporânea de Serralves.
- CALVO, Emilia Deffis (2003). Entre imágenes y palabras perdidas: language y multimédia en el teatro. *Revista reflexiones*, 82(2), 75-81
- CAMARGO, Roberto G. (2001). *Som e cena*. Sorocaba/SP/BR: TCM-comunicação.
- CAMARGO, Roberto G. (2001). *Função estética da luz*. Sorocaba/SP/BR: TCM-comunicação.
- CAMARGO, Roberto G. (2001). *Palco platéia*. Sorocaba/SP/BR: TCM-comunicação.
- CARDOSO, M. Abadia. (2007). Jogos Teatrais na Sala de Aula: Um Manual para o professor. *Revista Fénix*, vol.4, ano IV, 2
- CARVALHO, Ana Amélia Amorim (2002). Multimédia um conceito em evolução, de Carvalho, *revista portuguesa de educação*, 15(1), 245-268

- CUNHA, Rogério de Almeida. *Consciência Crítica*. Consultado a 15 de janeiro de 2013, do Web site da Reocities:  
<http://www.reocities.com/Athens/Agora/1417/ConscienciaCritica.html>
- DELORS, Jaques. (1999). *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (3ª ed.). São Paulo, Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO.
- Departamento de artes cénicas - ECA - USP (2002). Dossiê teatro e educação. *REVISTA SALA PRETA*, V. 2, 282-289
- DEWEY, John. (2005). *Art as experience*. (1ª ed.) Reino Unido: Penguin.
- DIXON, Steve. (2007). *Digital performance: a history of new media in theatre, dance, performance art, and installation*. Massachusetts: MIT press.
- EISNER, E. (2004). *El arte e la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Colección: Arte y Educación. Paidós.
- ELINÊS de A. V. e OLIVEIRA (Disponível na rede desde 12/98). *paper sobre o teatro como sistema modelizante*. Consultado a 08 de maio de 2013:  
<http://pt.scribd.com/doc/5162876/TEATRO-COMO-SISTEMA-MODELIZANTE>
- FREIRE, Paulo. (2004). *Pedagogia do oprimido*. (39ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (2000). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. (15ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (2007). *Educação e mudança*. (30ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- FREITAS, Magalhães. (2003). *Psicologia da Criatividade - Estudo sobre o desenvolvimento da expressão criadora da criança*, (7ª ed.) Lisboa: Instituto Superior de Ciências Educativas.
- GLUSBERG, Jorge (2005). *A arte da performance*. São Paulo, Brasil: Editora Perspectiva S.A.
- GOLDBERG, Roselee (2001). *Performance Art: from futurism to the present*. Londres: Thames & Hudson Ltd.
- GUIMARÃES, Daniel Tércio Ramos (1996). *História da dança em Portugal - motricidade humana na especificidade da dança*. Doutoramento em Motricidade Humana na especialidade de Dança, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- LAZZETA, Fernando (2003). Conectando linguagens: a performance interactiva em pele; *XIV Congresso da ANPPOM*, 18 a 21 de agosto de 2003. (8pp). Porto Alegre.
- LESKY, Albin. (1990). *A Tragédia Grega*. São Paulo: Perspectiva.
- LUTZ, Ulrike. (2005). *O Objetivismo na Filosofia e na Metodologia do Ensino*. Consultado a 15 de janeiro de 2013, do Web site da *Johannes Gutenberg Universitat*:  
[http://www.fb06.unimainz.de/user/kiraly/Portugues/gruppe1/grundlagen\\_objektivismus.html](http://www.fb06.unimainz.de/user/kiraly/Portugues/gruppe1/grundlagen_objektivismus.html)
- KINCHELOE, Joe L. (2006). *Construtivismo Crítico*, Lisboa: Edições Pedagogo.
- MOREYRA, Valéria Barros (2002). *Dança e ludicidade: a influência de diferentes*

*estilos de dança nos comportamentos expressivos e lúdicos*. Tese de Mestrado, Centro Universitário Moacyr Sreder Bastos, Rio de Janeiro.

- NUÑEZ, Carlinda Fragale Pate e outros. (1994). *O teatro através da história*. Rio de Janeiro : CCBB.
- OLIVEIRA, Maria Eunice e STOLTZ Tania (2010). *Theater play at school: reflections on Vygotsky*. Consultado a 17 de maio de 2013:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000100007&script=sci_arttext)
- PEREIRA, Helena Isabel de Oliveira (2004). *Caracterização da performance e respectiva actividade preliminar em diferentes formas de dança*. Mestrado em Performance Artística - Dança, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- PIGNARRE, Robert. (1979). *História do teatro*. Lisboa: Europa-América.
- REVERBEL, Olga Garcia. (1997). *Um Caminho do Teatro na Escola*. São Paulo: Editora Scipione.
- RICHTER, Ivone. (2002). Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez.
- RUSH, Michael. (2005). *New media in art*. Londres: Thames & Hudson Ltd.
- SENA, Jorge. (1988). *Do teatro em Portugal*. Lisboa: Edições 70.
- SIMÕES, E. A. Q. (1985). *Psicologia da Percepção V, I e II*. São Paulo: EPU.
- SOL, Célia Catarina Coutinho (2002). *Os valores da filosofia romântica e a arte multimédia*. Tese de Mestrado, Universidade Católica, Lisboa, Portugal.
- SOLMER, António. (1999). *Manual de Teatro*. Lisboa: IPAE.
- SOUSA, A. (2003) *Educação pela arte e artes na educação - 1º Volume, Bases psicopedagógicas*. (1ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- SPOLIN, Viola. (2007). *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva.
- VERNANT, Jean-Pierre. VIDAL-NAQUET, Pierre. (1998). *Mito e Tragédia na Grécia Antiga*. São Paulo: Perspectiva.
- VOSTELL, Wolf; MAGGIO, Gino Di; GIROUD, Michel; GARCÍA, José António; GONZÁLEZ, Agapito. (1998). *Fluxus - cmvm*. Malpartida de Cáceres: Editora Regional de Extremadura.
- X encontro de pesquisadores do programa educação: currículo 2011. *O TEATRO NA EDUCAÇÃO: UMA INVESTIGAÇÃO INTERDISCIPLINAR*. Consultado a 15 de maio de 2013:  
<http://www.ced.pucsp.br/encontropesq>
- I Encontro Nacional PIBID - Matemática (2012). *O desafio da interdisciplinaridade: a matemática no teatro*. Consultado a 11 de maio de 2013:  
[http://w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/arquivos/RE/RE\\_Leite\\_Naianna.pdf](http://w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/arquivos/RE/RE_Leite_Naianna.pdf)
- I Encontro Nacional PIBID - teatro (2012). *paper sobre o papel do teatro na interdisciplinaridade*. Consultado a 11 de maio de 2013:

- <http://pibidteatroufpel.blogspot.pt/2012/04/o-papel-do-teatro-na.html>
- <http://books.google.pt>
  - <http://dc354.4shared.com/doc/fCZe6JKJ/preview.html>
  - <http://didaticabiblica.blogspot.pt/2011/03/importancia-do-teatro-para-educacao.html>
  - <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/10-motivos-seu-filho-fazer-teatro-635435.shtml>
  - <http://oprima.wordpress.com/about/>
  - <http://parlamentoglobal.sic.sapo.pt/118444.html>
  - <http://pt.cyclopaedia.net/wiki/Jogos-teatrais>
  - [http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1308/1/Uma\\_perspectiva\\_teatro\\_artes\\_performativas\\_contemporaneos\\_Portugal.pdf](http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1308/1/Uma_perspectiva_teatro_artes_performativas_contemporaneos_Portugal.pdf)
  - <http://teatronaeducacao.blogspot.pt>
  - [http://www.bc.furb.br/docs/DS/2012/351428\\_1\\_1.pdf](http://www.bc.furb.br/docs/DS/2012/351428_1_1.pdf)
  - [http://www.ced.pucsp.br/encontro\\_pesquisadores\\_2011/downloads/aprovados/Celso\\_dosSantosSolha.pdf](http://www.ced.pucsp.br/encontro_pesquisadores_2011/downloads/aprovados/Celso_dosSantosSolha.pdf)
  - <http://www.dgidc.min-edu.pt>
  - <http://www.explicatorium.com/legislacao>
  - <http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdfs>
  - <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica3/08>
  - <http://www.isapg.com.br/2012/ciepg/down.php?id=2595&q=1>
  - <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/55428/000858218.pdf>
  - <http://www.onlinecolleges.net/2011/09/06/10-salient-studies-on-the-arts-in-education/>
  - <http://www.oxforddictionaries.com/>
  - <http://www.peti.gov.pt>
  - <http://www.seconcity.com>
  - <http://www.spolin.com>
  - <http://www.theguardian.com/stage/theatreblog/2010/jul/20/noises-off-performance-art-theatre>
  - <http://www2.cultura.gov.br/economicriativa/wp-content/uploads/2012/05/Estudos-Cr%C3%ADticos-2011.pdf>