



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Teatro, "Play" e Competências para a Vida - Análise
etnográfica de duas turmas de uma escola em Lisboa

João Bernardo Pires

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientador(a):

Doutora Sandra Mateus, Professora Auxiliar Convidada,
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Co-Orientador(a):

Filipe Marcelo Reis, Professor Auxiliar,
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Novembro, 2022

Departamento de Sociologia

Teatro, "Play" e Competências para a Vida - Análise
etnográfica de duas turmas de uma escola em Lisboa

João Bernardo Pires

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientador(a):

Doutora Sandra Mateus, Professora Auxiliar Convidada,
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Co-Orientador(a):

Filipe Marcelo Reis, Professor Auxiliar,
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Novembro, 2022

Aos meus pais em primeiro lugar, Maria João de Matos Fernandes e João Bernardo Madeira Pires, por tantos anos de sacrifícios em nome da minha vida e da minha educação. E também ao Alf e ao Ichi, respetivamente cão e gato de pleno direito familiar.

À professora Teresa Seabra por, mesmo sem participar na orientação desta dissertação, ter estado sempre presente no meu percurso ao longo deste Mestrado com exemplar disposição, tendo sido instrumental para a realização do anterior.

À orientadora Sandra Mateus, pela sua enorme paciência, disponibilidade e espírito positivo no acompanhamento deste trabalho.

Ao Kung-fu Flor de Lótus, a todos os seus participantes e ao mestre Guilherme da Luz (que não gosta desse título mas é merecedor do mesmo), por terem sido nos últimos meses a minha inspiração e a causa da superação de um período trabalhoso.

E a todos os meus amigos, que foram um suporte instrumental, que aturaram a minha má disposição e se dispuseram a ouvir e comentar as minhas filosofias e desabaços sempre que precisei – Alexandra Ferreira, Alexandre Tavares, Ana Espírito Santo, Ana Veríssimo, Anouschka Freitas, Carina Duarte, Catarina Niza, Daniela Serra, Elvira Arranz, Fábio Nóbrega, Luís Rodrigues, Nuno Bernardo, Rebeca Sacasi, Rita Barbosa, Sérgio Correia e todos os que se sentirem mencionados.

“Let go of winning and losing and find joy. If you want to find joy, forget about winning and losing.

Life is a play, a game. Play it beautifully, forget all about losing and winning.

If you are playing to win, you will play with tension, anxiety. You are not concerned with the play itself, its joy and its mystery; you are more concerned with the outcome.

This is not the right way to live in the world.

Live in the world without any idea of what is going to happen.”

(Rajnish Osho)

Resumo:

Numa sociedade de exigência em crescendo para com os seus cidadãos, urge a abordagem ao tópico das capacidades necessárias às pessoas para a sua integração na anterior. O tema das competências abarca essas capacidades com um enfoque na sua dimensão prática, propondo um afastamento da visão do conhecimento de moldes meramente teóricos. O conceito de “play”, sob cuja ótica se propõe ver a educação, aparece neste trabalho tanto como revelador de estruturas, como desafiador das mesmas, ao incluir os pólos (opostos, mas não mutuamente exclusivos) do jogo e da brincadeira. Já o teatro afigura-se como veículo para uma formação em competências específicas que se consideram importantes, mas atualmente pouco presentes na escola. A educação teatral crê-se também ser consciencializadora das características da educação por o teatro conter o potencial de ser tanto jogado como brincado, e de colocar os seus participantes numa posição de serem vistos. O presente trabalho analisa a introdução da prática teatral em contexto escolar através do estudo da participação do autor do primeiro no projeto “A Arte Entre Nós” – através deste caso concreto, procura-se demonstrar a validade da mencionada área artística como forma de cultivar os tipos de competências a que se alude acima. Concluir-se-á que o tipo de trabalho teatral realizado foi útil para os alunos que nele participaram, tendo-se conseguido fomentar nestes algumas ordens de competências específicas e decorrentes da natureza do processo artístico.

Palavras-chave: educação, teatro, competências, “play”.

Abstract:

In a society with a growing demand level, it seems urgent to approach the topic of the skills that are necessary for people's social integration. The theme of competences focuses on those skills' practical dimension, proposing that their view be moved away from merely theoretical terms. The concept of play, through which point of view it is proposed that education be seen, appears in this work both as capable of showing underlying structures, and of challenging them. This is possible due to play including both structured games and free play, which are opposite poles but not mutually exclusive. Theatre, nonetheless, seems like a good method for the training of some competences which are considered important, but little present in school. Theatre education is also believed to be a way of raising awareness about the characteristics of education, due to the possibility of doing theatre both as a game and as free play and due to placing its participants in the position of being seen. The present paper analyses the introduction of theatrical practice in the context of school through the study of the participation of its writer in the project "A Arte Entre Nós" – through this example, it is sought to demonstrate of the validity of the aforementioned artistic area as a way to cultivate also said competences. It will be concluded that the kind of work that was done was useful to the students who participated in it, having contributed to the development of specific competences in them.

Keywords: education, theatre, competences, play.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo 1 – Competências, “play” e Teatro.....	2
1.1 – Atualidade e conceito de Competências.....	2
1.2 – Modelos de Competências.....	4
1.3 – Conceito de “play”	8
1.4 – “Play” e aprendizagem.....	11
1.5 – Teatro, “play” e aprendizagem.....	14
1.6 – Teatro como meio ou como fim?.....	17
Capítulo 2 – O projeto “A Arte Entre Nós”	19
2.1 – Inclusão no projeto e objetivos do mesmo.....	19
2.2 – Metodologia de trabalho teatral com os alunos.....	20
2.3 – Metodologia de investigação.....	21
2.4 – Descrição das atividades realizadas.....	24
2.5 – Ordens de competências abrangidas.....	29
2.6 – Sistematização e análise transversal dos resultados obtidos.....	33
2.7 – Análise das entrevistas aos professores.....	35
2.8 – Análise tendo em conta os resultados escolares.....	36
Conclusão.....	40
Bibliografia.....	41

Índice de quadros e figuras:

Figura 1.1 – Dimensões de competências.....	5
Figura 1.2 – Pólos do teatro em contexto educativo.....	17
Quadro 2.1 – Grupos de alunos.....	25
Quadro 2.2 – Ordens de competências.....	29
Quadro 2.3 – Alunos entrevistados.....	33
Quadro 2.4 – Ordens de competências referidas pelos alunos.....	34
Quadro 2.5 – Distribuição de alunos por competências trabalhadas e por média de notas.....	37

Introdução

A presente dissertação intenciona estudar a aplicação da prática teatral em contexto escolar, enquanto veículo para o cultivo de competências pouco presentes na escola, devido às suas características. O conceito de “play” surge aqui enquanto revelador da estrutura escolar – sendo que se irá defender que a escola é equiparável a um jogo. E se a escola é um jogo, a brincadeira livre surge enquanto proposta para a introdução de contrapontos à cultura da lógica implícita a qualquer jogo de resultados concretos: a lógica de que se ganha ou se perde.

Se a motivação deste trabalho é a de se oferecer uma maneira de se contrariar a lógica supracitada, o objetivo central do presente estudo passa pela demonstração da utilização do teatro como área de ensino com o potencial para cultivar, mais do que o ganhar e o perder, o ser – pela possibilidade de se incluírem elementos de brincadeira livre na prática teatral e pela possibilidade de, através da mesma, se cultivarem outras competências que se consideram indispensáveis a uma existência sensível. Neste sentido, o conceito de competências afigura-se como uma boa forma de ilustrar capacidades humanas e como forma de se perceber quais as capacidades a que se dão mais ou menos destaque na sociedade atual.

As questões a que importa responder são duas: a primeira, “que competências se poderão cultivar nos alunos introduzindo a prática teatral em contexto escolar?”. E a segunda, “incluirá este leque de competências as que se possam associar à brincadeira livre?”. Não obstante, o presente estudo será de natureza intensiva e qualitativa, analisando um universo limitado – neste caso, analisou-se a aplicação de uma metodologia teatral específica a duas turmas de quinto ano de uma escola de Lisboa (que se deixará incognita por motivos éticos) durante um período de um pouco menos de um ano letivo. Apesar da natureza qualitativa deste trabalho, faz também sentido explicar que se pretendeu ir além do “binómio quantitativo/qualitativo” (Borges, Costa e Graça, 2014: p. 958), ainda que não apenas no sentido original dado pelos autores. Quis-se mostrar que deve haver lugar para a sensibilidade e a espontaneidade mesmo dentro da ciência.

Dada, contudo, a natureza científica desta dissertação, procurou-se estruturar a análise de uma forma lógica. No primeiro capítulo estabelecer-se-à uma base teórica para o estudo, abordando-se as temáticas das competências, do “play” e do Teatro e procurando ver-se em que pontos a discussão sobre as mesmas se pode cruzar. No segundo capítulo explicar-se-à em mais detalhe a metodologia teatral aplicada, fazendo a tradução do trabalho (baseada na teoria revista) para ordens de competências expectáveis de terem sido trabalhadas pelos alunos. Explicar-se-á também a metodologia de investigação e proceder-se-à à análise dos resultados obtidos, o que incluirá a resposta às questões colocadas acima.

Capítulo 1 – Competências, “play” e Teatro

1.1 – Atualidade e conceito de Competências

Inicia-se a reflexão por uma visão geral sobre algumas caracterizações que têm sido atribuídas à sociedade atual e uma introdução ao conceito de competências. Recentemente, a utilização do conceito de competências tem sido crescentemente adotada por organismos internacionais, como forma de designar as capacidades necessárias aos cidadãos contemporâneos para o seu sucesso na adaptação a um contexto social no qual a mudança é constante. Esta mudança, ainda que aqui dita “constante”, é até melhor descrita como em constante aceleração. Muitas das designações atribuídas às sociedades atuais são a expressão das mais consequentes alterações paradigmáticas que nessas sociedades se verificam, como explica Patrícia Ávila: “Expressões como a de sociedade da informação, do conhecimento, da aprendizagem, ou educativa, dão conta, acima de tudo, dos desafios que se colocam aos indivíduos, e às organizações, nos quadros sociais atuais.” (2008: p. 92). Como também ressalva a autora logo de seguida, não só tem aumentado a exigência dos desafios em questão, como também o próprio ritmo desse aumento.

Uma outra forma de expressar a grande velocidade a que a mudança ocorre nos dias de hoje, e que tem como referencial a vida humana, é avançada por Mariano Fernández Enguita através da ideia de “mudança intrageracional” (2009: p. 15; tradução própria)¹. Segundo este autor, a mudança pode ser descrita desta maneira quando “é perceptível, de maneira generalizada, dentro de uma mesma geração, e nos aspetos fundamentais da experiência humana: economia, política, cultura, cidade...” (*ibidem*: p. 15).

Uma vez que ao longo da vida estamos constantemente sujeitos à alteração do contexto social que nos rodeia, torna-se importante que sejamos detentores de capacidades que nos permitam também adaptar-nos constantemente. É por este motivo que surge uma necessidade de refocagem ao nível da área da educação: “Em termos de focagem principal e perspectiva analítica orientadora, passa-se, assim, no essencial, dos processos de aquisição para os processos de utilização, do contexto da escola para o contexto da vida quotidiana, dos diplomas para as competências.” (Costa, 2003: p. 182).

Ao fazer esta afirmação, o investigador supracitado encontra-se a indagar sobre as formas das quais se pode avaliar o conhecimento dos cidadãos. Contudo, se é desejável avaliar o conhecimento do ponto de vista da sua utilização, é lógico que esta perspectiva mais prática passe a estar presente no processo educativo em geral. É no quadro social acima descrito que se tem verificado o destaque

¹ Para facilitar a escrita e a interpretação, clarifica-se que em todas as instâncias de citação ao longo deste trabalho nas quais exista necessidade de tradução, a mesma é própria.

dado ao conceito de competências, como menciona Patrícia Ávila². De notar ainda que, como também refere a autora (2008), esta lógica não implica uma redução da importância atribuída ao ensino formal ou às qualificações.

E de que forma se pode definir o que são competências? O conceito em si é bastante complexo, significando, como refere Stroobants (2010), uma capacidade que se pode dizer tanto interna como apenas visível de forma externa. Há que ter em conta o cartesianismo de tal divisão, que é artificial mas útil. Rychen e Salganik (ed., 2001) chamam a atenção para essa artificialidade ao mencionarem que qualquer conceito é uma construção social, que “(...) assume facilitar o entendimento da realidade ao mesmo tempo que a constrói.” (*ibidem*: p. 8). Existe, contudo, consenso entre autores na assunção de que a competência é a capacidade que permite agir, ainda que só seja visível na própria ação.

A ideia da competência enquanto algo que apenas é identificável através da ação coloca a questão da sua transversalidade. Um dos paradigmas subjacentes à importância que se dá ao tema das competências é o de que estas capacidades deverão ser transponíveis, isto é, aplicáveis a novos contextos. Uma competência que possua esta qualidade é entendida como uma competência transversal. Contudo, a perceção da competência nestes moldes levanta uma das mais relevantes objeções ao conceito em questão. O argumento pode-se explicar de forma genérica pelo facto de ser possível que uma dada pessoa possa, num dado contexto, ser capaz de realizar uma dada tarefa, mas num outro contexto qualquer, não ser capaz de realizar uma tarefa de natureza semelhante. Ainda que não seja possível rebater este argumento a nível teórico, até porque se trata de uma evidência e não apenas de uma teorização, é possível contra-argumentar. Como explica Patrícia Ávila (2008), o facto de não se observar a transferência de uma competência pode não significar que ela não seja transferível, mas apenas que não é transferível por um determinado indivíduo num determinado contexto, por não estar suficientemente desenvolvida no indivíduo. Tal como também apontado pela autora e por Bernard Lahire (2002)³, assumir que uma competência não é transferível por não ser transferível num exemplo específico é uma generalização arriscada, ou até uma falácia, tendo em conta que também podem existir exemplos dessa mesma transferibilidade.

Analisando ainda a objeção anterior de um ponto de vista menos teórico e mais estruturante, pode-se ter em conta que a alteração de enfoque associada ao conceito de competências se tem refletido, por exemplo, na forma como se constroem e analisam perfis curriculares. Como refere

² Citando a autora: “É precisamente por referência às renovadas exigências dos contextos e ao que eles solicitam aos sujeitos, que a noção de competências adquire uma importância e visibilidade social cada vez maiores.” (Ávila, 2008: p. 92).

³ A importância de cada contexto concreto é, segundo o autor, de não olvidar: “Esta atenção à diversidade do real permite, por um lado, evitar que se teorize inconscientemente, isto é, que se generalize indevidamente um caso particular do real (...)” (Lahire, 2002: p. 12).

Michael Young, uma das tendências nas políticas educativas atuais é “a mudança de critérios curriculares disciplinarmente específicos para critérios gerais.” (Young, 2010: p. 1). A intenção de Young ao identificar esta tendência não está ancorada apenas no questionamento do currículo enquanto objeto formal. Um dos pontos a favor dos quais o autor argumenta é precisamente a ideia de que toda a aprendizagem é por natureza contextualizada – a generalização (relacionada com a assunção da transponibilidade) é, na visão do autor em questão, arriscada, pois poderá levar ao decréscimo da qualidade do ensino.

1.2 - Modelos de competências

Posta a base conceptual explorada acima, e também devido ao protagonismo que tem vindo a ganhar o conceito de competências, tem-se tornado premente identificar quais as competências que têm um elevado grau de utilidade, tendo em conta uma multiplicidade de contextos sociais em que as pessoas se possam vir a encontrar ao longo da sua vida. Múltiplas pesquisas têm procurado avançar neste sentido. Mas antes de se cogitar sobre quais as competências que deverão ter o maior nível de importância, analise-se a construção formal dos próprios modelos. Para esse efeito, dentro dos vários modelos de competências que têm surgido ao longo dos últimos anos, dá-se aqui destaque sobretudo a dois. O primeiro é aquele do qual trata Costa no âmbito do projeto DeSeCo. Os agrupamentos de competências são, como explicados por Costa: “Num registo teórico de grande generalidade, são avançados três grandes conjuntos de competências. Poderíamos designá-las, sinteticamente, por competências *operatórias*, competências *auto-orientadoras* e competências *relacionais* [itálicos originais] (esta terminologia, simplificada, é da minha responsabilidade).” (Costa, 2003: p. 188). Este modelo divide as competências em três categorias, pressupondo que cada competência se encaixa em uma ou mais dessas categorias consoante a sua utilidade. Contudo, não concretiza a definição de quais as competências a incluir em cada categoria, quais são as ditas competências essenciais ou “competências chave” (Costa, 2003: p. 186) – apesar de fazer um esboço dessa divisão, como se pode ver no seguinte exemplo: “No primeiro caso estão as capacidades de utilizar instrumentos simbólicos, comunicacionais, cognitivos e tecnológicos de difusão generalizada hoje em dia.” (*ibidem*: p. 188). A escolha dessas competências não só levanta a discussão de quais as que devem ser incluídas e de como as hierarquizar, como também revela uma fragilidade inerente a este modelo (o que é natural, tendo em conta que é um dos primeiros modelos alguma vez avançados). Veja-se o exemplo da competência da literacia – definida por Ávila (2008: p. 1) como a capacidade de um indivíduo para a interpretação e utilização de informação escrita - apesar de se assumir que esta é uma competência pertencente sobretudo à primeira e à segunda categoria de Costa, não será muito difícil encontrar exemplos em que a literacia possa ser uma ponte (ou

necessidade) para a interação social, encaixando assim essa capacidade também na terceira categoria. Esta divisão parece então pouco satisfatória, pois no limite será possível estender este raciocínio a qualquer competência.

A referida fragilidade está também relacionada com a dificuldade que existe em encontrar modos de avaliar competências. Tal deve-se ao facto de as mesmas apenas poderem ser avaliáveis através de ações concretas – não é fácil encontrar ações cuja realização não esteja assente na mobilização de mais do que uma competência e não apenas naquela que se pretenda avaliar (Ávila, 2008).

Um outro modelo, que parece quase beber do anterior ao mesmo tempo que o desenvolve, é o “Key Competences for Lifelong Learning” (“Competências chave para a aprendizagem ao longo da vida”). A primeira versão deste modelo data de 2006 mas a sua versão mais recente foi publicada pela Comissão Europeia em 2019, no seguimento de recomendações dadas pelo Conselho Europeu em 2018. O quadro de competências em questão deixa de dividir as competências em três categorias, passando antes a incluir três dimensões em cada categoria. São elas “knowledge” (“conhecimento”), “skills” (“habilidades”) e “attitudes” (“atitudes”) (Comissão Europeia, 2019). “Knowledge” é, literalmente, o conhecimento teórico necessário para o domínio de uma competência; “skills” são as habilidades, a capacidade prática para executar processos e atingir resultados – de notar que apesar de a Comissão Europeia, provavelmente para evitar confusões com os termos, utiliza a palavra “skill”, mas o Conselho Europeu havia previamente apelidado esta dimensão de “competência”, uma expressão do enfoque prático do conceito (Conselho Europeu, 2018); finalmente, “attitudes”, representam a já referida dimensão interna da competência, descrita neste modelo como a disposição e a mentalidade para atuar ou reagir. Esta divisão, além de fazer sentido pelas questões debatidas acima, no fundo, inverte a hierarquia formal do modelo – as competências em si deixam de encaixar em categorias e passam a ser a divisão principal verificada.

Ainda que mais específico ao desenvolvimento de alunos em idade escolar e ao contexto nacional, menciona-se adicionalmente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017). Este modelo também coloca as competências em si na base da sua composição, mas de certo modo propõe uma estrutura mais flexível, uma vez que apresenta as dimensões de “conhecimentos”, “capacidades” e “atitudes” (Martins et. al, 2017) sem esquecer a sua interligação, como se pode ver pela seguinte imagem:



Figura 1.1 – Dimensões de competências (Martins et al., 2017: p. 19)

Considerando-se finda (ainda que não esgotada) a análise formal, fale-se então agora um pouco sobre o conteúdo. Já existem hoje em dia inúmeras propostas de modelos de competências, que parecem partir de diferentes premissas. Refira-se a de Anna Davies, Devin Fidler e Marina Gorbis, apelidada de “Future Work Skills 2020” (que data de 2011). Esta proposta, como o nome indica, centra-se mais em competências úteis para efeitos profissionais, ao passo que a da Comissão Europeia contempla sobretudo capacidades úteis para a aprendizagem ao longo da vida. Por este motivo, considera-se que existe sentido na comparação entre ambos os modelos. A postulação de competências úteis “para a aprendizagem ao longo da vida” é espelho de uma lógica humanista:

“O Conselho da União Europeia adotou uma Recomendação sobre as competências chave para a aprendizagem ao longo da vida em Maio de 2018. A Recomendação identifica oito competências chave essenciais aos cidadãos para a realização pessoal, um estilo de vida saudável e sustentável, empregabilidade e inclusão social.” (Comissão Europeia, 2019: p. 4).⁴

Já o modelo de Davies, Fidler e Gorbis, ainda que também preocupado com a aprendizagem ao longo da vida, assume-se como integrado numa perspetiva mais economicista:

“Para ter sucesso na próxima década, os **indivíduos** [negrito original] precisarão de demonstrar capacidade de previsão na navegação de uma paisagem de formas organizacionais e requisitos de capacidades em rápida mutação. Eles [os indivíduos] serão cada vez mais chamados a reavaliar continuamente as habilidades de que precisam, e rapidamente trazer a si mesmos os recursos certos para desenvolver e atualizar aquelas. Os trabalhadores, no futuro, vão precisar de ser adaptáveis e aprender ao longo da sua vida.” (Davies, Fidler e Gorbis, 2011: p. 13).

Vejam-se então as competências assinaladas por cada um destes modelos, ou seja, aquelas às quais se decidiu dar maior importância. As “Key Competences for Lifelong Learning” (2019) são oito, e são as seguintes:

“Competência em literacia; competência multilingue; competência matemática e em ciência, tecnologia e engenharia; competência digital; competência pessoal, social e de aprender a aprender; competência para a cidadania; competência para o empreendedorismo; competência para a consciência e expressão culturais” (Comissão Europeia, 2019: p. 5).

Já as competências destacadas em “Future Work Skills 2020” são dez:

“Interpretação e construção de sentido; inteligência social; pensamento inovador e adaptativo; competência transcultural; pensamento computacional; literacia nos novos “media”;

⁴ Note-se que esta citação refere-se às recomendações do Conselho Europeu de 2018, mas uma vez que, como já se viu, existem ligeiras diferenças na concretização do modelo em si entre aquelas recomendações e a publicação de 2019, considera-se que o documento de 2019 é uma atualização e não apenas uma repetição do anterior.

transdisciplinaridade; mentalidade para o “design”; gestão da carga cognitiva; colaboração virtual” (Davies, Fidler e Gorbis, 2011: p. 6-13).

Ambas as listas estão apresentadas pela ordem em que as competências se encontram expostas nos documentos. Destaquem-se alguns pontos relativamente a estas competências. Em primeiro lugar, a ordem em que as competências surgem pode ou não ser indicativa do seu grau de importância – no entanto, e não descartando a influência das competências científicas para a interação humana, é curioso que no documento mais humanista a primeira competência de cariz relacional surja em quinto lugar (“competência pessoal, social e de aprender a aprender”) enquanto que no documento mais economicista a primeira competência desta ordem é a segunda (“inteligência social”). Segundo, ainda que se agrupem estas competências numa só, a Comissão Europeia atribui um grande destaque às competências ditas matemáticas e científicas, reservando um espaço mais alargado para estas do que para as outras. Terceiro, as “Future Work Skills” deixam de parte alguns conceitos importantes, abrindo mão de algumas competências de base e dando maior destaque à crescente digitalização e automação das sociedades atuais. Quarto e último, apesar do ponto anterior, as competências de Davies, Fidler e Gorbis parecem novamente destacar mais assumidamente capacidades sociais e de relação com o próximo do que as da Comissão Europeia, ao incluir especificamente a competência “Social Intelligence” (“inteligência social”) – nas “Key Competences for Lifelong Learning” este tipo de competência não existe, estando as capacidades afetas à mesma dispersas entre as quatro últimas competências. Palavras como “emotion” (“emoção”) ou “feeling” (“sentimento”) surgem na “Social Intelligence” do modelo dos três autores, ao passo que a palavra mais próxima desta ordem de conceitos que surge na proposta europeia é “empathy” (“empatia”) – tudo isto pode, de certa forma, minar a suposta intenção humanista dessa proposta.

Se o contraponto entre os dois modelos comparados se deve à facilidade de encontrar diferenças entre ambos, tal facilidade não existiria de forma igualmente marcada caso se tivesse antes comparado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória com um daqueles. Este contempla um leque consideravelmente mais abrangente de competências do que qualquer dos outros e inclui a variedade terminológica necessária a tal abrangência. Contudo, apresenta uma fundamentação teórica assente em princípios, em valores e numa visão específica. Este tipo de fundamentação aproxima o modelo de uma lógica de planeamento estratégico – ou pelo menos, faz com que esta lógica seja assumida e não esteja apenas implícita, o que parece ser o caso no modelo apresentado pela Comissão Europeia.

É importante perceber que os três documentos em questão provêm de fontes completamente diferentes e têm finalidades diferentes. O Conselho Europeu e a Comissão Europeia têm em vista a

recomendação aos governos dos países europeus de rumos educativos que fomentem o cultivo das capacidades mais úteis para os seus cidadãos, tanto a nível pessoal como a nível profissional. Fidler, Davies e Gorbis centram-se sobretudo em competências para o sucesso profissional. Já o Perfil do Aluno estabelece as linhas teóricas para auxiliar as escolas portuguesas a “formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Martins et. al, 2017: p. 5). Tendo em conta os objetivos de cada documento, não é de estranhar que o Perfil do Aluno opte por uma abordagem estratégica, que lhe aporta uma maior transparência. É contudo inusitado, retomando a comparação entre as “Key Competences for Lifelong Learning” e as “Future Work Skills”, que as capacidades sociais pareçam mais importantes de um ponto de vista sobretudo profissional do que de um ponto de vista que pretende incluir também a realização pessoal.

Remate-se: a coerência entre a intenção e a ação não é identificável senão pela própria ação. Quer isto dizer que as intenções nunca são concretizadas pela sua mera expressão - mas sim pela sua materialização em ações. Tal como sucede com as próprias competências, aliás. Como afirmam McGinn e Warwick num estudo sobre a história das políticas educativas em El Salvador, “O critério de verdade não se procura na objetividade do método, na intenção (ou falta dela) do planeador, senão na realidade criada pela ação” (McGinn e Warwick, 2006: p. 180).

1.3 – Conceito de “play”

O conceito de “play” pode parecer, à partida, um conceito simples. Não é difícil de entender, na maioria dos contextos, o sentido que lhe está ser dado quando se utilizam termos como “brincar” ou “jogar”. Contudo, a palavra em si, de acordo com a miríade de traduções oferecidas pela Porto Editora, inclui um conjunto de significados altamente abrangente, que vai desde os anteriormente referidos a, por exemplo, tocar um instrumento, ou desempenhar um papel.⁵

O tema em questão é recorrente na teoria da educação, mas poucas vezes foi dissecado *per se*. Johan Huizinga, linguista e historiador holandês, aborda este conceito de uma forma que se pode designar como filosófica, tentando definir o mesmo e atribuindo-lhe um lugar de fulcral destaque na história da cultura humana. O autor vai ainda mais longe e considera que, além de ser anterior à cultura, “play” é algo que transcende até a biologia.⁶

⁵ Uma vez que, devido à opção de não se traduzir este termo, existirão várias instâncias de aspas ao longo deste trabalho, importa clarificar que as aspas no termo “play” são deixadas sempre por este motivo, sendo as outras instâncias deste recurso discursivo, citações.

⁶ Citando o autor em questão: “Temos logo aqui um ponto muito importante: mesmo nas suas formas mais simples ao nível animal, “play” é mais do que um mero fenómeno fisiológico ou reflexo psicológico. Vai para além dos limites de uma atividade puramente física ou puramente biológica. É uma função significativa – quer isto dizer que tem sentido. Na atividade de “play” existe algo “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e atribui significado à ação. Todo o “play” significa algo. Se chamarmos ao princípio ativo que constitui a essência do “play”, “instinto”, não explicamos nada; se lhe

A imaterialidade é um dos primeiros problemas que se apresenta à definição deste conceito. Não obstante, é óbvio que “play” é algo indissociável da ação - Huizinga procura então identificar as características formais desse fenómeno, tendo em vista a categorização de diferentes tipos de ação humana como “play” ou “não play”. As três características principais identificadas pelo autor são:

- “Play” é uma atividade “voluntária” (Huizinga, 1971: p. 14);
- “Play” é uma atividade que está fora da vida “normal” ou “real”; isto está relacionado com a primeira característica, uma vez que para se envolver em “play”, o indivíduo entra numa “esfera temporal de atividade com uma disposição própria” (*Ibidem*, 1971: p. 15).
- Também em relação com as duas características anteriores, é possível atribuir limites tanto espaciais como temporais, e até semióticos (“play” tem “o seu próprio significado”), à atividade em questão. (*Ibidem*, 1971: p. 17).

Estas são, para Huizinga, as três características essenciais do “play”, tal como identificadas dentro de um capítulo exclusivamente dedicado à definição daquele. No entanto, para o autor, esta descrição não parece chegar para resumir a essência do conceito, como se vê por algumas outras instâncias em que Huizinga escolhe destacar diferentes aspetos da caracterização do mesmo.⁷

As mudanças de enfoque que vão sendo dadas pelo historiador ao descrever de forma diferente as características formais do “play” ao longo do ensaio citado podem, talvez, apontar para uma certa incoerência no raciocínio de Huizinga. Mas mais do que esse aspeto, o que desta forma se percebe é que a conceção do autor é em si mesma bastante influenciada pelo seu contexto social e cultural. Não obstante, as descrições apresentadas por Huizinga são um excelente ponto de partida para a compreensão do conceito de “play”.

chamarmos “mente” ou “vontade”, falamos demais. Qualquer que seja a forma de se olhar para o conceito, o facto de o “play” ser significativo implica uma qualidade não material na natureza da própria coisa.” (Huizinga, 1971: p. 8; mais uma vez, excetuando as instâncias da palavra “play”, as aspas são originais).

⁷ Exemplificam-se estas diferenças na caracterização do “play” com três citações adicionais.

Primeira: “Resumindo as características formais do “play”, podemos dizer que esta é uma atividade livre que se coloca conscientemente fora da vida “normal” como algo que “não é sério”, mas ao mesmo tempo absorve o jogador intensa e totalmente. É uma atividade que não está ligada a nenhum tipo de interesse material e nenhum tipo de lucro pode advir da mesma. Procede dentro dos seus limites temporais e espaciais de acordo com regras fixas e de maneira ordeira. Promove a formação de grupos sociais que se tendem a rodear de secretismo e reforçar a sua diferença do mundo comum através do disfarce ou por outros meios. (*Ibidem*, 1971: p. 21).

Segunda: “Fazer música comporta aparentemente todas as características formais de “play”: a atividade começa e termina dentro de limites espaciais e temporais rígidos, é repetível, consiste essencialmente em ordem, ritmo, alternância, transporta tanto público como intérpretes para fora da vida “normal” (...).” (*Ibidem*: p. 54).

Terceira: “É uma atividade [“play”] que procede dentro de certos limites espaciais e temporais, visivelmente ordenada, de acordo com regras aceites livremente e fora da esfera da necessidade ou utilidade material. O ambiente de “play” é de êxtase e entusiasmo, e é sagrado ou festivo de acordo com a ocasião.” (*Ibidem*: p. 160).

Estudos mais recentes, como os de Richard Schechner, procuram oferecer uma visão mais alargada sobre o tema, incluindo pontos de vista oriundos de várias áreas de estudo e entre os quais se encontra o de Huizinga. O autor norte-americano difere da opinião do neerlandês, referindo que a dicotomia entre “play” e seriedade é demasiado rígida e que o “play” não precisa de ser uma ação voluntária para ser considerado como tal. Tece também muitas outras considerações fraturantes, incluindo ao nível da separação entre “play” e vida real – pois considera que o ato de “play” tem funções reais, como a aprendizagem, a regulação hierárquica, o desenvolvimento da criatividade e a comunicação. O antropólogo norte-americano também salienta que o espaço do “play” é o espaço do “entre” e do “como se” (Schechner, 2013: p. 91; termos também associados à prática teatral), ainda que seja possível identificar “atos de “play”” (*Ibidem*: p. 92). Finalmente, Schechner é da opinião que o “play” não obedece necessariamente a um conjunto de regras pré-definidas, separando inclusivamente o termo da palavra “jogo” (os jogos são exemplos de “play”, mas “play” nem sempre é jogo) – a atividade de “play”, no extremo, pode até ser anti estruturante, ou ter como objetivo a subversão das regras. A questão fica, no entanto, longe de ser dada como resolvida: “(...) será que podemos verdadeiramente compreender algo tão complexo?” (Schechner, 2013: p. 91).

O facto de o “play” poder ocorrer numa infinidade de cenários, desde o mais regrado ao mais livre, permite afirmar que, no limite, qualquer ação tem o potencial de ser desempenhada “como “play””. Este é um dos aspetos que aponta para a imaterialidade do conceito referida por Huizinga e torna a identificação do “play” extremamente difícil, mesmo em situações concretas. Por vezes a brincadeira (uma das traduções possíveis da palavra) assenta mesmo em iludir outra pessoa, ao ponto de esta se perguntar “será que ela/ele está a brincar?”. Assim, vai-se ainda além do limite anterior e argumenta-se neste ponto que a libertação do conceito em questão das amarras formais postuladas por Huizinga (sobretudo a oposição entre “play” e seriedade e a ideia de que o “play” tem de ser voluntário) possibilita a visão de qualquer ação *como “play”* – quanto mais clareza nas regras e objetivos tiver uma ação, mais próxima esta estará de um jogo e quanto mais livre for uma ação, mais próxima estará da brincadeira. Atenção – acredita-se que este argumento não esbarra na questão da intenção porque se considera que ver uma ação como “play” é uma maneira de a caracterizar mas não um deslocamento da sua natureza original – até porque a descrição é sempre posterior à ação. Esta consideração será muito importante quando, mais à frente, se explorar o potencial formativo do jogo e da brincadeira. Como estímulo ao pensamento do leitor, note-se que o leque de ações a ver como “play” pode incluir a ação de estar sentado para absorver conhecimento que se deverá mais tarde demonstrar tendo em vista a obtenção de uma pontuação alta.

Em adição ao conceito acima debatido, faz sentido expor brevemente outros dois conceitos que poderão ser úteis ao presente exercício. São eles o conceito de “flow” e de ritual. Comece-se por ver a definição de ritual dada por Schechner: “Rituais são memórias coletivas codificadas em ações.” (*ibidem*: p 52). Esta definição é tão alargada como precisa e aponta para a ideia de que o comportamento pode ser “ritualizado” (“ritualized behaviour”, *ibidem*). E por extensão, que qualquer ação que tenha um significado adquirido e conhecido por um grupo de pessoas pode ser incluída naquilo que se toma por ritual, sem necessidade de outras distinções formais. Posto isto, percebe-se por que é que enquanto Huizinga advoga uma noção de proximidade entre os conceitos de ritual e de “play”, Schechner prefere opô-los. Para Schechner, “play” é mais representativo de dinâmicas do que de significados concretos. E o ato de “play”, mais do que ser em si significativo, inclui comportamento ritualizado. O comportamento pode ser ritualizado através da prática, como ocorre não só numa visão mais conservadora do ritual, mas também, por exemplo, em alguns tipos de teatro. Já o conceito de “flow” é descrito pelo antropólogo teatral como a sensação de se “fundir com a ação” – o “jogador” que experiencie “flow” “pode estar ciente das suas ações, mas não está ciente da sua consciência das mesmas”, estando “perto de estar em transe” (todas as instâncias na frase anterior, *ibidem*: p. 97).

Note-se que a experiência de “fundir-se com a ação” não equivale a afirmar que existe à partida uma separação entre corpo e mente, referindo-se apenas à sensação de quem desempenha a ação. A ideia é a de que quanto mais forte for uma experiência, mais o significado da mesma fica impresso na pessoa que a experiencia (aqui, Huizinga concordaria com Schechner). O que é curioso nisto é que o aspeto reflexivo de quem experiencia o “flow” é reduzido durante a própria ação, mas futuramente potenciado pelo facto de a mesma deixar impressões fortes na pessoa que a desempenha. Este processo, que é para todos os efeitos uma “ritualização”, pode ser visto como um tipo de processo de aprendizagem.

1.4 - “Play” e aprendizagem

A ênfase dada ao “play” enquanto instrumento de aprendizagem tem sido, nas últimas décadas, de diferentes ordens. No ponto anterior do presente trabalho procurou-se abordar o conceito de forma independente de outros conceitos socialmente estruturantes - até porque se considera que o referido potencial formativo do “play” poderá ser aplicado a indivíduos de qualquer faixa etária ou estrato social (e etc.). No entanto, torna-se agora importante perceber que este tipo de concepções são influenciadoras das abordagens ao ensino por parte dos governos e de outras instituições - como acontece, por exemplo, com as competências, às quais tem sido dado um grande destaque recentemente. Mais, não são apenas essas concepções que atuam como pressão na definição de

políticas educativas e conteúdos curriculares. A educação tem sido sempre influenciada pelo que as organizações (governamentais e não-governamentais) consideram ser as necessidades económicas e sociais das populações, podendo-se talvez até arriscar que nascem daquelas. Bastantes autores (utiliza-se como exemplo o caso de Golinkoff, Hirsch-Pasek e Singer [2006]) têm considerado que a importância dada à transmissão direta de conhecimentos tem recentemente ultrapassado a importância dada ao desenvolvimento pessoal das crianças e jovens abrangidos pelo sistema de ensino. As autoras anteriores referem-se especificamente ao contexto norte-americano, mas as suas afirmações consideram-se adequadas ao contexto europeu - nomeadamente a de que tem sido dada pouca ênfase à criatividade e ao “pensamento fora da caixa” (Golinkoff, Hirsch-Pasek e Singer, 2006: p. 6).

O que a ênfase dada à transmissão de conhecimentos na educação tem revelado pressupor é o desinvestimento em formas de aprendizagem nas quais seja dada maior liberdade aos educandos. Um contra-exemplo é a conhecida Escola da Ponte, cujo método permite introduzir elementos de liberdade no ensino sem descurar a aquisição de conhecimento (experimentando aqui a ideia de se ver qualquer ação “como play”, pode-se dizer que nesta escola o processo de ensino tem mais elementos de brincadeira do que o que é comum - uma vez que o modelo que se apresenta aos alunos implica maior liberdade de escolha do que noutras escolas).

Ao longo do último século, vários estudos têm reforçado a importância do “play” enquanto atividade não apenas lúdica mas também formativa. Uma multitude de teorias e estudos experimentais poderiam ser citados neste ponto. Vejam-se alguns exemplos.

Donald Woods Winnicott, ainda que centrado na área da psicoterapia, explorou o já referido potencial do “play” na sua atividade. O autor reconhece a “universalidade”, e logo, a aplicabilidade deste tipo de atividade enquanto ferramenta para o desenvolvimento, tanto em adultos como em crianças. Em adição, reconhece a “naturalidade” desta atividade (Winnicott, 2005: p. 56). Segundo o autor, a relação interpessoal é um dos elementos que contribui para a capacidade formativa do “play”, podendo o professor fazer uso da sua relação com o aluno tendo em vista o enriquecimento do último (*Ibidem*: p. 67). No fundo, isto é equivalente a dizer que, além da situação pedagógica em si, a relação interpessoal é um dos elementos de “play” na atividade do ensino – e como já vimos, um maior envolvimento no “play” causa um maior “flow” nos seus participantes, o que por sua vez leva a impressões mais fortes por parte dos mesmos.

Contudo, a interação não é, para Winnicott, a única forma de o “play” ser uma atividade que fomenta a aprendizagem (note-se que, contrariamente ao que se faz no presente trabalho, os autores considerados não procuram ver qualquer ação sob a ótica do “play”, separando esta ação de outros tipos de ações). O autor destaca, além do jogo organizado, que considera ser uma forma de

controle prejudicial ao desenvolvimento da criatividade, a brincadeira livre (*Ibidem*). Será que se o objetivo se prender com a memorização de conhecimentos específicos, se pode considerar que o jogo é uma ferramenta útil? Pela revisão até aqui feita, tal parece possível – e tanto mais quanto melhor criadas as condições para a ritualização do comportamento através desse jogo.

Helen Schwartzmann (1982), ao rever a teoria de Vygotsky, salienta não só o desenvolvimento da criatividade devido à redução de restrições inerente à brincadeira (a criança pode criar o seu próprio mundo, assumir diferentes papéis, etc.), mas também o facto de esta atividade ter um enorme potencial para o desenvolvimento do pensamento abstrato, da noção de que as ideias são uma coisa separada do mundo físico. Há que alertar novamente para o cartesianismo subjacente à noção de que a ideia precede sempre a ação, mas sem prejuízo para a importância do desenvolvimento da capacidade da abstração.

O “play” é então uma atividade que pode alimentar o processo educativo – contudo, como se vê, vários autores defendem que o seu maior potencial se prende mais com o desenvolvimento pessoal e social do que com processos puramente didáticos. Outro exemplo é o de Daniil Elkonin.⁸ O autor considera, tal como Winnicott, que é possível utilizar jogos estruturados como auxílios à memorização de conhecimento, mas que tal será sempre em prejuízo do potencial da brincadeira para o desenvolvimento da criatividade e da abstração.

Em estudos mais recentes, a utilidade do “play” não apenas enquanto instrumento para a aprendizagem mas também enquanto elemento potenciador da mesma também tem sido defendida. Brown e Vaughan afirmam que este tipo de atividades deve ser mantido ao longo da vida, pois consideram que quando tal é feito, “O cérebro continua a desenvolver-se, adaptar-se, a aprender sobre o mundo e a encontrar novas maneiras de o disfrutar” (Brown e Vaughan, 2009: p. 66). Ou seja, aprende-se também a aprender - e de forma autónoma. Note-se que conquanto Brown e Vaughan não diferenciem entre o jogo estruturado e a brincadeira, percebe-se que o elemento exploratório que aqui se associa à brincadeira é fundamental na conceção daqueles de “play”.

Postos todos estes pontos de vista, é de reiterar que até a própria aprendizagem em sistema escolar como o conhecemos hoje, pode ser vista como uma espécie de jogo, com recompensas e castigos (nem que seja através da atribuição de classificações) como resultado direto do desempenho dos alunos. Este tipo de jogo encaixa no “play” didático, mas vê-lo da forma aqui proposta traz à luz um outro elemento que lhe é subjacente – que além do conhecimento *per se*, o que os alunos treinam desta forma é o funcionamento dentro de uma determinada organização

⁸ Como refere o autor: “Do nosso ponto de vista, a importância puramente didática do jogo é muito limitada. Claro que se pode, e isso se faz com frequência, utilizar o “play” com fins meramente didáticos mas, nesse caso, como as nossas observações evidenciam, os traços específicos são relegados para segundo plano.” (Elkonin, 2009: p. 400).

hierárquica e a recompensa ou castigo em função da demonstração de capacidades. Se tudo é feito de resultados em função de ações desempenhadas, só se estimulam processos de raciocínio lineares, em que fazer X é igual a obter Y. O que se perde ao jogar apenas desta forma são obviamente as capacidades afetas à brincadeira livre – em suma, a criatividade, a capacidade de abstração e a aprendizagem autónoma.

Finalmente, uma distinção importante: uma coisa é jogo didático, no qual não obstante as características do jogo em si, se pretende que exista uma apreensão de conhecimentos teóricos por parte dos participantes. Isto não quer dizer que no jogo, didático ou não, não se treinem outras capacidades. Ao jogar à macaca, por exemplo, pode-se dizer que se treina a aptidão física (equilíbrio, impulsão, precisão). Neste sentido, o jogo de regras e resultados fixos não deixa de ter grande potencial formativo, dependendo esse potencial de qual o jogo a que se joga.

1.5 – Teatro, “play” e aprendizagem

Mais acima falou-se de “play”, de comportamento ritualizado e de “flow”. Sem nenhum tipo de prejuízo para a riqueza da língua portuguesa, considera-se agora relevante a menção de um último estrangeirismo - a palavra “performance”. Richard Schechner (2013) propõe o óculo da “performance” como forma de caracterizar a ação. Segundo o antropólogo norte-americano, a palavra “performance” em si, independentemente da sua utilização em diferentes sentidos por diferentes áreas do conhecimento, relaciona-se com as dimensões do ser, do fazer, do “mostrar o fazer” e do “explicar o mostrar o fazer” (*ibidem*, p. 28). Não implica esta relação que toda a ação seja “performance”. Mas implica que toda a ação pode ser vista “como performance” – tal como aqui se propõe para o “play”. Ora, uma possível definição do termo para o autor citado é “comportamento ritualizado condicionado/permeado por “play”” (*ibidem*, p. 89).

O conceito abordado acima permite facilmente caracterizar todos os tipos de teatro mediante dois parâmetros: elementos de “play” e de comportamento ritualizado (como visto, comportamento que tenha um significado conhecido por um grupo de pessoas). Propostas de artistas cujo trabalho é considerado mais abstrato, como Marina Abramovich ou John Cage, assentam precisamente na tentativa de redução da codificação, tanto no processo de trabalho como nos seus resultados. Isto não equivale a dizer que o trabalho realizado por estes artistas seja teatro. Mas equivale a dizer que o teatro pode, sim, ser equacionado como um tipo de “performance”. Se se quiserem exemplos extremos da codificação como pólo oposto dos extremos de “play”, podem-se citar várias formas artísticas altamente codificadas, como o Kathakali (estilo de dança indiano) ou o Nô (estilo teatral japonês).

Propõe-se então a seguinte equação do teatro como “play”:

- Quanto mais o teatro se basear numa premissa de realizar ações sem um significado concreto, ou de se improvisar com base num jogo cénico aberto⁹, mais próximo vai estar da brincadeira livre;
- Quanto mais o teatro se basear numa premissa de codificação da ação, na tentativa de transmissão de significados, mais próximo vai estar de ser apenas comportamento ritualizado – ou, para os atores, o jogo de desempenhar com sucesso ações previamente definidas.

Posto isto percebemos que, pelo menos do ponto de vista do ator, quanto mais significativa for o teatro, maior pendor didático terá; quanto mais assente apenas em improvisação, mais exercerá as restantes funções acima associadas à brincadeira livre enquanto ferramenta pedagógica. Poder-se-ia incluir ainda um sem-número de capacidades no leque daquelas que o teatro tem o potencial de desenvolver; algumas talvez mais óbvias, como a capacidade de relação interpessoal, ou a expressão corporal; outras menos, como a aptidão física ou a literacia. Contudo, a generalização do desenvolvimento de competências específicas ao teatro em si não afigura fazer muito sentido - uma vez que já estaremos a falar de competências que serão afetas ou não ao teatro consoante o tipo de teatro que se faz. Existe uma infinidade de formas de fazer teatro sendo que, apesar de pouco usual, é possível realizar esta atividade sem se realizarem, por exemplo, ações relacionadas com capacidades de ordem social.

Gavin Bolton, em “Learning Through Theatre: New Perspectives on Theatre and Education”, afirma que esta visão do teatro enquanto instrumento pedagógico, tanto para o desenvolvimento pessoal como para fins didáticos, é redutora, resumindo-se a uma visão funcional do teatro. Mais defende que o teatro na sala de aula tem mais a ver com “a criação de arte de uma forma que seja significativa para para os seus participantes” (Jackson [ed.], 1993: p. 39) e com a descoberta ou renovação de conteúdos de forma livre (*ibidem*). No entanto, isto parece ser uma espécie de visão híbrida e não realmente uma negação das componentes pedagógicas antes vistas. O autor em questão pretende que o teatro para a educação tenha, ainda assim, uma componente de exploração pessoal, que seja uma espécie de instrumento para a exploração e descoberta de significados. Ou seja, no tipo de teatro educativo defendido por Bolton, existe tanto o elemento de “play” como o elemento da ritualização, mas esta ritualização deve ser livre; o seu conteúdo deve ser encontrado

⁹ A expressão “jogo cénico” é um jargão teatral comumente utilizado na língua portuguesa, sendo este um exemplo de um sentido em que o termo “jogo” é limitador. O jogo cénico pode ir da brincadeira, da improvisação pura, ao jogo completamente estruturado e com resultados pré-definidos. Aqui também se vê o quanto a realidade interlaça aquilo que em teoria se separa conceptualmente: é relativamente óbvio que um jogo cénico completamente estruturado nunca será completamente livre de significados, e logo, será uma ação que incluirá comportamento ritualizado. No entanto, também pode acontecer que a brincadeira inclua momentos de comunicação codificada – e apesar de, por experiência, se constatar que quanto mais se tenta codificar a brincadeira mais esta tende a definir-se a si mesma e a tornar-se em jogo, tal é feito sem prejuízo da possibilidade de existir “play” com elementos tanto de jogo como de brincadeira.

pelos seus participantes e não imposto. Mais, é também claramente dada uma grande ênfase à criação de “flow”, ou seja, ao nível de envolvimento com a ação que se deve conseguir dos participantes.

Já Janinka Greenwood, professora da universidade de Canterbury na Nova Zelândia, parece defender uma visão algo mais holística. A autora teoriza que através da arte se pode “aprender sobre estética”, “aprender através da estética” (Schonmann (ed.), 2011) - aprendizagem didática - e também “aprender esteticamente”. Este último ponto é uma espécie de visão unificadora de todos os aspetos pedagógicos anteriormente associados ao “play” e ao teatro – isto porque equaciona a própria aprendizagem enquanto ação, e logo, também enquanto “play”:

“Finalmente, é necessário colocar a questão de se existe mais valor na aprendizagem estética do que em usar as formas de arte e a experiência estética para outras formas de aprendizagem comportamental ou conceptual.

Ela [a aprendizagem estética] dá-nos experiência, tanto incorporada através da nossa participação como empática através da exploração do mundo do outro. Ela permite-nos absorver uma multiplicidade de novos estímulos, cognitivos e viscerais, que podemos desempacotar e com os quais podemos “play”. Permite ambiguidade, incompletude, contradição e complexidade, e providencia meios de expressar estas sem as reduzir. E talvez mais.” (Schonmann (ed.), 2011, p. 51).

Por último, veja-se também um exemplo de como o teatro pode ser utilizado enquanto objeto pedagógico didático, e de como esta utilização geralmente se relaciona com a ritualização de comportamento por parte dos atores. Bertolt Brecht, famoso dramaturgo alemão da primeira metade do séc. XX, pretendia criar no espetador a sensação de estranhamento¹⁰ que, segundo o autor, levaria ao questionamento e à reflexão – sendo que a intenção era a educação política do espetador. Para introduzir o referido estranhamento nos seus espetáculos, Brecht pedia aos próprios atores que refletissem sobre o comportamento das suas personagens e que tivessem presentes os significados encontrados até durante os espetáculos. Ora, isto carecia de uma fase inicial exploratória, em que os atores podiam brincar com a intenção e o gesto, mas ia-se fixando e ritualizando à medida que os ensaios avançavam. Como refere Júlia Correia ao analisar a “peça didática brechtiana” (s. d.), para Brecht, o gesto, quando compreendido, tornava-se simbólico (ou seja, significante).

¹⁰ Bastante se debateu sobre a tradução do termo original, “Verfremdungseffekt”, sendo que por vezes se opta pela palavra “distanciamento” e por vezes pela palavra “estranhamento”. Alguns tradutores também escolhem chamar-lhe “efeito V” – como no caso da edição portuguesa da peça “A Compra do Latão” (Brecht, 1999).

1.6 – O teatro como meio ou como fim?

Se a “aprendizagem estética” proposta por Greenwood consiste, no fundo, na utilização da consciencialização do processo de aprendizagem enquanto ação, será o teatro necessário àquela? Pela revisão até aqui feita do conceito de “play”, pode-se dizer que não. Basta para tal que se tenha essa mesma consciência e que se consiga ser criativo na maneira de ensinar (algo que alguns professores, mesmo sem qualquer tipo de treino nas artes do espetáculo, fazem de forma exímia). Então, porquê a utilização do teatro?

João Gomes (2011) defende que a inclusão das artes (em geral, mas com especial enfoque nas artes dramáticas) no contexto educativo contribui para a criação de um ambiente favorável ao ensino, propiciando o espaço para a expressão, a comunicação e o desenvolvimento pessoal. Mais refere que a utilização desta ferramenta pode variar entre a valorização do processo em si e a ênfase na criação de arte. O autor mostra o posicionamento da utilização da arte dramática entre estes dois pólos da seguinte forma, citando Barret:

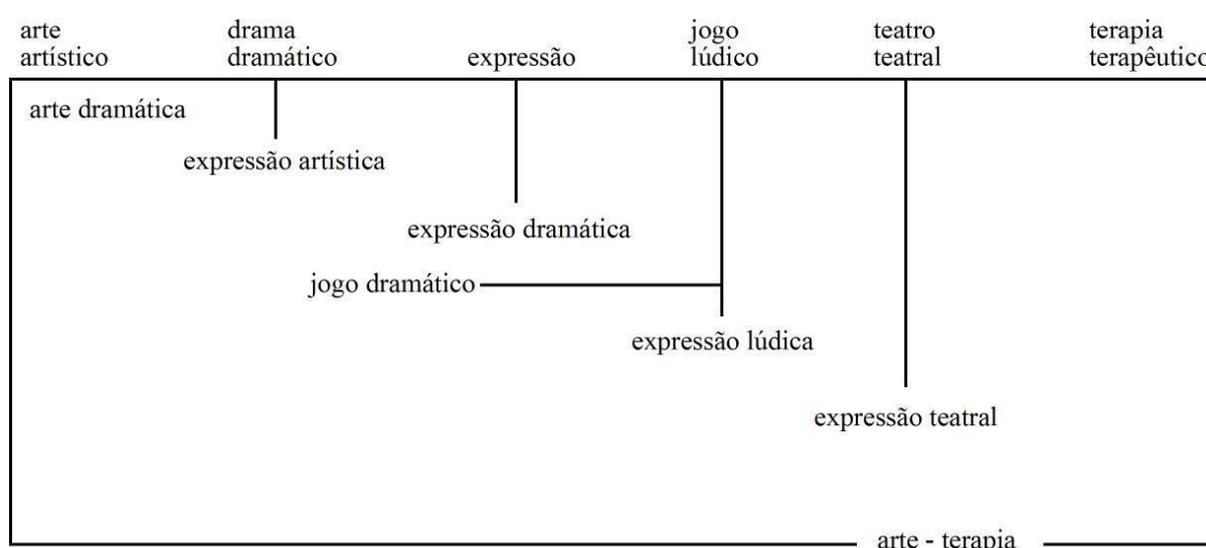


Figura 1.2 – Pólos do teatro em contexto educativo (Gomes, 2011: p. 42)

Ora, quanto mais próxima do pólo “arte” estiver a utilização do teatro, mais o desenvolvimento de competências acarretado pela anterior vai estar associado às capacidades específicas necessárias para o desempenho do objeto artístico trabalhado; e quanto mais próxima estiver do pólo “terapia”, mais o enfoque será no processo em si, ou seja, na consciencialização do ato de aprendizagem, e logo, nas competências associadas ao “play” livre. Se é possível fazer teatro sem que este seja para ser visto, não deixa de ser esta a característica que dá à arte dramática o seu enorme potencial para fomentar a visão da aprendizagem enquanto ação. Como espetadores, somos postos na posição de ver o outro, e como atores, somos postos na posição de nos vermos a nós mesmos (claro que “ver-se a si mesmo” é uma expressão aqui utilizada de forma lata).

O autor supracitado acredita que a abordagem metodológica da prática teatral permite “reunir na formação de professores as competências essenciais que conjugam neste domínio o saber, o saber fazer e o saber ser” (*Ibidem*: p. 98). Ou seja, existe a ideia de que as práticas dramáticas, além do seu potencial formativo específico e do potencial formativo que advém dos seus elementos de exploração livre (que, como proposto, também pode ser equacionada nos moldes da brincadeira), têm o condão de incluir as três dimensões de competências vistas mais acima.

A existência de várias instâncias nas quais o teatro tem sido um recurso válido tendo em vista o desenvolvimento de competências em contexto escolar foi atestada pelo projeto DICE – Drama Improves Lisbon Key Competences in Education, um estudo quantitativo realizado entre 2008 e 2010, no qual foram medidas as seguintes capacidades: “comunicação na linguagem materna, aprender a aprender, competência social e cívica, sentido de iniciativa e empreendedorismo e consciência e expressão culturais” (Eriksson, Heggstad e Heggstad e Cziboly, 2014: p. 404). O estudo, realizado em escolas de vários países europeus (incluindo Portugal), englobou amostras de jovens entre os 13 e os 16 anos, nos quais as competências em questão foram avaliadas antes e depois de sessões de trabalho teatral únicas ou contínuas (conjuntos de 10 sessões). O estudo tem como uma das suas recomendações a inclusão das práticas dramáticas no currículo escolar como disciplinas basilares e “de direito próprio” (*Ibidem*: p. 406).

Vistas tantas aplicações possíveis do teatro na educação, a questão torna-se então: porque não o teatro? Como explica Juliana Cavassin (2008), ainda se sente a influência do “Paradigma Moderno, Cartesiano ou Racional” (Cavassin, 2008: p. 40), cuja predominância levou a uma consideração da arte como algo inferior à ciência durante séculos (por oposição à visão da arte como algo que se relaciona com a ciência).

Pode-se responder agora à pergunta “Teatro como meio ou como fim?” – e a resposta é “Ambos”.

Capítulo 2 - O projeto “A Arte Entre Nós”

2.1 – Inclusão no projeto e objetivos do mesmo

O objetivo principal desta dissertação prende-se com a verificação da aplicabilidade prática da teoria discutida acima. Mais concretamente, pretendeu-se averiguar se é possível utilizar o teatro como ferramenta para a aprendizagem e desenvolvimento de competências em contexto escolar. No entanto, quis-se estudar uma realidade concreta, mergulhar numa escola e perceber as suas vicissitudes – não é demais lembrar o que se mencionou mais acima através de Lahire (a importância do contexto). No início do presente ano letivo surgiu então a ideia de utilizar o estágio de segundo ciclo como contexto específico para esta investigação. A oportunidade para tal encontrou-se no projeto “A Arte Entre Nós”, promovido pela professora Teresa Seabra do ISCTE-IUL.

O projeto em questão foi realizado numa escola de 2º ciclo situada na área de Lisboa e teve como objetivos:

- Articular o 1º e o 2º ciclo, pela comunicação entre alunos e professores;
- Mobilizar os alunos do 5º ano, através da arte, para um envolvimento e compromisso maiores com a aprendizagem realizada na escola;
- Contribuir para o conhecimento dos alunos do 4º ano sobre quem os esperará e o que os esperará na mudança de ciclo;
- Criar laços entre os alunos que pudessem vir a beneficiar a integração na escola, nomeadamente na transição do 4º para o 5º ano.

Os objetivos acima descritos são objetivos gerais, cujo cumprimento deveria ser observado pelo estagiário simultaneamente com os objetivos do presente trabalho. Não obstante, existiu abertura para que o estagiário contribuísse para aqueles através do trabalho artístico que se sentisse melhor preparado para desenvolver. Posta esta informação, foi do entendimento do estagiário que a sua formação anterior na área artística teatral constituía-se como uma ferramenta válida para o trabalho que pretendia realizar.

Os objetivos específicos que se pretenderam alcançar no âmbito desta iniciativa foram então:

- Proporcionar aos alunos das turmas orientadas pelo estagiário (duas turmas de 5º ano) uma experiência artística rica e diferente da experiência do ensino regular, através da frequência de aulas de teatro;
- Realizar com os alunos de ambas as turmas uma apresentação artística dedicada às turmas de 4º ano emparelhadas com a sua turma – sobre este ponto, explicita-se que cada turma de 5º ano foi associada a uma turma de 4º ano de uma escola básica pertencente ao mesmo agrupamento;
- Realizar, durante as aulas lecionadas no âmbito do projeto, uma pesquisa de natureza etnográfica, a qual fosse a base para a dissertação de natureza científica do aluno estagiário.

Note-se novamente que, por motivos de natureza ética, nesta dissertação, será ocultada toda e qualquer referência aos estabelecimentos de ensino em questão, bem como à identidade dos alunos investigados e dos professores envolvidos. Todos os nomes que surgirão mais abaixo são fictícios, tendo sido inventados pelo autor deste trabalho. Ressalva-se também que por agora se expõem apenas os objetivos do projeto em questão, detalhando-se os objetivos relativos a esta dissertação mais à frente, ao se explanar a metodologia de investigação utilizada.

2.2 – Metodologia de trabalho teatral com os alunos

Na fundamentação teórica acima optou-se por não se generalizar um conjunto de competências que possam ser desenvolvidas pela prática teatral por se considerar que o tipo de prática adotado terá uma influência muito grande no seu potencial formativo. Ora explicita-se agora que a intenção desta abertura teórica passou também por dar abertura aos próprios alunos para forjarem o seu caminho ao longo da prática, analisando a mesma após o processo – ou seja, pretendeu-se que o tipo de teatro realizado surgisse em função das propostas dos alunos e não fosse imposto, trazendo ao próprio processo um elemento de espontaneidade. Este elemento de espontaneidade foi considerado essencial para que a aprendizagem (e retomando a ideia de que até esta pode ser vista como “play”) fosse não apenas um jogo estruturado mas também uma brincadeira. O caminho escolhido foi semelhante ao proposto por Bolton (Jackson et al., 1993) e na linha da “aprendizagem estética” defendida por Greenwood (Schonmann (ed.), 2011). O alinhamento com a proposta de Bolton deu-se no sentido em que se pretendeu, como referido, fugir à imposição de conteúdos, deixando que cada jovem escolhesse aquilo que fosse importante para si. Isto deveria tanto ajudar à criação de “flow” no processo, como permitir que o mesmo tivesse uma componente de exploração pessoal para cada aluno, potenciando o elemento de brincadeira – e no fundo, procurando desenvolver nos alunos as competências associadas a esta (relembrando: a criatividade, a capacidade de abstração e a aprendizagem autónoma). Já a linha da “aprendizagem estética” foi seguida no sentido em que se considerou a aprendizagem enquanto ação (o que, como explicado anteriormente, também possibilita a visão da aprendizagem enquanto “play”).

É importante referir aqui um ponto que pode confundir o leitor. Apesar de ser verdade que o projeto em si e a ação investigativa que o acompanhou são duas coisas diferentes, é inegável que a realidade acabou por misturar ambos – no fundo, as decisões práticas que tiveram de ir sendo tomadas ao longo do processo advieram ora dos objetivos da pesquisa, ora dos objetivos do projeto. Assim, torna-se importante justificar essas decisões. Passam-se então a descrever algumas das opções tomadas no início do processo de trabalho – ou seja, detalha-se abaixo o que é que se quis

que fosse livre e o que é que se quis que fosse estruturado no trabalho teatral em si (e opta-se por explicar a metodologia de investigação mais adiante).

Para cumprir o fim de incentivar a exploração pessoal de cada aluno ao longo do processo, começou-se por utilizar uma ideia lançada por uma colega de estágio aquando de uma reunião prévia ao mesmo: cada aluno deveria escolher um objeto de valor pessoal ou emocional, apresentá-lo em aula e através do mesmo, contar uma história. O que foi proposto por quem redige esta dissertação foi, no entanto, que aquela história não tinha de ser real, coerente, nem sequer expressa pela via da palavra – pretendeu-se assim que cada aluno decidisse qual o modo de expressão que mais queria trabalhar, estendendo a liberdade não só ao conteúdo mas também à forma. O único requisito era que o aluno trouxesse algo que pudesse ser apresentado. A partir destas contribuições, juntaram-se em grupos os alunos cujas apresentações pareciam ter universos semióticos mais próximos. Dentro destes grupos, procurou-se então criar pequenas cenas (com máximos de aproximadamente cinco minutos cada). A natureza formal e estética destas cenas foi decidida pelo estagiário, procurando-se que esta decisão fosse sensível, que partisse daquilo que cada grupo parecia ter o potencial para dar – isto implica que cada grupo formado acabou por realizar um trabalho teatral específico e como tal, cada grupo trabalhou competências diferentes – no entanto, como se verá mais à frente, o trabalho acabou por ser abrangente o suficiente para se considerar que, ainda que com graus de relevância diferentes, todos os alunos puderam trabalhar um pouco de todas as ordens de competências abordadas.

Explicitando-se o que já se deixou antever em teoria, a anteriormente referida abertura deveria criar o espaço para a desejada brincadeira, tanto conceptual como material, podendo potenciar também as capacidades anteriormente associadas à mesma. Percebeu-se ainda que para tal era absolutamente necessário que o “play” fosse do tipo voluntário – pois sem um grau mínimo de envolvimento das crianças com o trabalho desenvolvido, sem a existência de “flow”, o trabalho podia não causar naquelas qualquer tipo de impacto, ou pior, causar um impacto negativo. Por motivos que se analisarão mais à frente, nem sempre foi possível dirigir o trabalho da forma intencionada. Neste sentido, a utilização de uma sensibilidade mais humana do que científica (ou será?) foi algo imprescindível.

2.3 – Metodologia de investigação

Como mencionado na introdução deste estudo, a metodologia escolhida para a investigação foi uma metodologia qualitativa intensiva. Neste caso, a mesma foi assente no princípio da pesquisa etnográfica. A escolha deste tipo de método considerou-se adequada ao presente trabalho porque, apesar de não permitir uma grande generalização dos resultados obtidos, permite uma análise

detalhada de como o tipo de trabalho desenvolvido decorreu no contexto específico no qual se o aplicou. Poder-se-á assim analisar se as premissas do trabalho teatral acima descritas foram observadas – e muito importante, poder-se-á também explicar em que sentidos fluiu o processo e porquê. O tipo de pesquisa realizado pode ser equacionado (ainda que não se pretenda que tal seja redutor) enquanto típico da etnografia “Americana” como descrita por Franz Boas (Robben e Sluka (ed.), 2007: p. 41), isto é: uma etnografia que procura explicar a ocorrência de fenómenos através das dinâmicas específicas observadas, relegando as grandes questões e os paralelismos para estudos posteriores, que beneficiem da distância temporal e da acumulação de informação necessárias para tais generalizações.

As técnicas que se utilizaram foram a da observação participante e a da entrevista semiestruturada, técnicas típicas da pesquisa etnográfica. A observação participante permitiu registar o trabalho efetuado com os alunos através do ponto de vista do investigador, sendo que as entrevistas permitiram a análise dos resultados do mesmo, mas do ponto de vista dos investigados e outros participantes (neste caso, serão dois professores que acompanharam de perto o trabalho desenvolvido ao longo do estágio). Agora, como também se observará, foi impossível dissociar a forma da qual se estruturou a pesquisa da forma como decorreu o trabalho teatral. Precisamente porque o que surgiu do trabalho teatral foi uma parte muito importante do que alimentou a ação investigativa. Nunca se quis que esta pesquisa funcionasse (ou pelo menos de forma preponderante) como “pensamento e depois ação”, o tal paradigma cartesiano. Intencionou-se antes que houvesse um equilíbrio entre pensamento e ação, que a ação não fosse dominada por hipóteses racionais prévias. Tudo isto é justificação adicional para o facto de se terem colocado em jogo algumas competências afetas ao “play” livre, mas terem-se deixado em aberto as competências afetas ao teatro. A questão que se colocou não foi “competências X e Y foram desenvolvidas com este trabalho?” – antes pelo contrário, a questão foi “quais as competências desenvolvidas com este trabalho?” – *e responder a esta questão foi justamente este o objetivo desta pesquisa, sendo que a pergunta colocada engloba ambas as questões mencionadas na introdução da presente dissertação.* Não obstante, mais à frente ir-se-á sim esquematizar o trabalho realizado de forma a estabelecer um conjunto de competências que, após decorrido o processo, se estima que os alunos tenham trabalhado – isto inclui as competências específicas ao trabalho teatral feito e as competências associadas ao “play” livre.

Segundo Forsey (2010), a observação participante é uma técnica cujo nome é, de certa forma, enganador. A mesma não deve ter em conta apenas o elemento visual, mas qualquer elemento sensorial que se considere relevante ao contexto e à pesquisa. Como referem também Beaud e

Weber, a observação é “um triplo trabalho, de percepção, de memorização e de anotação (...)” (2007: p. 95).

A entrevista é também uma técnica sobejamente conhecida, que pode ir de “estruturada” a “não-estruturada” ou situar-se no meio destes dois extremos, sendo então apelidada de “semiestruturada” (Burgess, 1997). A entrevista estruturada permite uma maior adesão a um modelo de questionamento pré-definido, sendo que quanto menos estruturada, mais aberta ao surgimento de resultados inesperados – quanto menos específico e menos regrado se for nas perguntas realizadas, mais os entrevistados poderão explorar os temas que considerarem mais adequados. Alinhando esta explicação com as intenções investigativas expressas anteriormente, mais do que perguntar aos alunos e aos professores se acharam que os primeiros desenvolveram competência X ou Y através do trabalho desenvolvido, interessou perguntar se desenvolveram alguma competência e qual. Desta forma, poder-se-à perceber se as respostas:

- Comprovam a aplicabilidade deste tipo de trabalho ao contexto estudado e por que é que sim ou não – considerando-se que esta aplicabilidade carece da capacidade de se criar “flow” (adesão ao trabalho feito);
- Comprovam a capacidade do teatro praticado para se constituir enquanto situação de brincadeira e se esse tipo de situação desenvolveu as competências teoricamente associadas à mesma;
- E finalmente, comprovam o desenvolvimento de outras competências com base na forma específica como se abordou o processo teatral, e quais.

Assim, pode-se dizer que estas entrevistas tentaram ser, como também afirma Burgess, “conversas com um objetivo” (1997: p. 112). Pretendeu-se guiar os entrevistados o mínimo possível durante as entrevistas, de modo a que as respostas fossem o mais espontâneas e o menos influenciadas possível por qualquer fator alheio à consciência real dos entrevistados sobre o trabalho desenvolvido. Contudo, como se verá mais à frente, houve situações em que se deixou que o ambiente das entrevistas e o trabalho desenvolvido por cada aluno específico servissem de farol para que se avistassem objetivos específicos de cada conversa. Segundo Forsey (2010), a descoberta da consciência humana tem sido um dos grandes objetivos dos etnógrafos ao longo da existência desta disciplina – ainda que nem sempre reconhecido ou apenas implícito. Como também afirma Weiss, pode-se aprender, através da entrevista, sobre a “experiência interior das pessoas”, sobre as suas “percepções” e sobre “como interpretaram essas percepções” (1994: p. 1).

Postos estes objetivos, fez-se a tradução dos mesmos para o modelo de entrevista proposto, que intencionou sobretudo dar espaço aos entrevistados para explorar os temas propostos. As perguntas feitas foram:

Alunos:

- Gostaste do trabalho que desenvolvemos durante estas aulas de teatro? Porquê?
 - Achas que aprendeste algo ou desenvolveste alguma capacidade com este projeto?
- Se sim, o quê?
- Mudavas alguma coisa no trabalho que fizemos? Se sim, o quê?

A primeira pergunta alinou-se com a primeira hipótese colocada mais acima (aplicabilidade do trabalho e criação de “flow” nos alunos). Serviu também para tentar iniciar a conversa de maneira fácil e criar um ambiente seguro, em que os alunos sentissem que podiam responder sinceramente. A segunda pergunta pretendeu inquirir sobre quais as competências, havendo-as, que os alunos sentiram que trabalharam. Já a terceira, teve em vista perceber se os alunos sentiram falta de algum tipo de elemento no trabalho e abordou a questão da satisfação com o anterior, o que também se relacionaria com a criação de “flow” no mesmo.

Professores:

- Acha que os alunos gostaram do trabalho que desenvolvemos durante estas aulas de teatro? Porquê?
- Acha que os alunos aprenderam algo ou desenvolveram alguma capacidade ou competência com este projeto? Se sim, o quê? Sinta-se à vontade para referir casos específicos.
- Mudava alguma coisa no trabalho que fizemos? Se sim, o quê?

As perguntas aos professores tiveram objetivos semelhantes às dos alunos, acrescentando à pesquisa um ponto de vista exterior mas conhecedor do contexto.

2.4 – Descrição das atividades realizadas

Como referido anteriormente, a evolução do trabalho foi no sentido do individual para a aglutinação em grupos. A premissa de se começar por apresentações individuais levou a que as primeiras aulas tenham sido sobre cada aluno específico e as suas dificuldades e talentos. Não obstante, cada vez que se sentia uma dificuldade num aluno, eram feitos exercícios em função da mesma e que se estendiam à turma inteira. Após todos os alunos terem trabalhado as suas apresentações duas ou três vezes em aula, começaram a ser construídos os grupos. Alguns grupos foram sofrendo alterações ao longo do processo artístico, ora em função das preferências dos alunos ora em função das suas capacidades para cumprirem com o trabalho em sala. Certos alunos foram começando a querer participar após verem os seus colegas e outros, devido a não quererem juntar-se ao trabalho ou perturbarem o mesmo, foram excluídos (mantiveram-se estas hipóteses em aberto até o mais tarde possível, o que foi até cerca de duas semanas antes da apresentação final – como forma de

que nenhum aluno se sentisse discriminado). Houve ainda um pequeno grupo de alunos que quis participar em mais do que um grupo.

Importa então agora esquematizar alguns pontos para que se percebam os níveis de especificidade do trabalho. Começa-se por ver uma lista dos grupos finais a que se chegaram em cada turma, explicitando a sua data de criação e casos de alunos que tenham entrado ou saído mais tarde:

Quadro 2.1 – Grupos de alunos

Turma 1 – aulas iniciadas a 07/12/2021, apresentação ao 4º ano a 09/05/2022.	Turma 2 – aulas iniciadas a 12/01/2022, apresentação ao 4º ano a 19/05/2022.
“Momentos especiais” (formado em 15/02/2022) – José, Miguel, Bernardo, Rui e Daniel.	“Ursos espaciais” (formado a 09/03/2022) – Cristina, Rita e Orlando.
“Futebol” (formado em 08/02/2022) – Nelson, Diogo, Hugo, Kevin, Gonçalo e Ezequiel (juntou-se a 22/03/2022).	“Cubo mágico” (formado em 23/02/2022) – João, Mário (trocado para “Anfitriões” a 27/04/2022), Tiago, Pedro, Júlio (trocado para “Anfitriões” a 20/04/2022)
“Histórias pessoais” (formado em 22/02/2022) – Diana, Domingos (desistiu a 05/04/2022) Benjamin, Alisson (juntou-se a 22/03/2022) e António (desistiu a 19/04/2022).	“Multijogos” (formado a 20/04/2022) – Carlos, Bruno e Tiago.
“Cenário e figurinos” (formado a 08/02/2022) – Inês, Lara, Vanessa e Maria.	“Cocó fantasia” (formado a 23/02/2022) – Joana, Catarina, Alexandra e Larissa
“Anfitriões” (formado a 26/04/2022) – Diana e Daniel.	“Anfitriões” (formado a 16/02/2022) – Ricardo (juntou-se a 09/03/2022), Júlio (trocado a 20/04/2022), Mário (trocado a 27/04/2022) e Estrela (desistiu a 18/05/2022).

Em adição aos grupos expostos, clarifica-se que o grupo “Multijogos” da turma 2 foi formado devido a ter sido desfeito um grupo anterior, “Garras do dragão”, por desentendimento entre os três alunos que o formavam. O desentendimento e a formação do novo grupo ocorreram no mesmo

dia e o grupo desfeito era composto pelo Júlio, o Carlos e o Bruno. O aluno que era a fonte do desentendimento (Júlio) foi reintegrado como anfitrião, sendo que o Tiago, que já tinha outro grupo, quis ajudar os dois restantes colegas integrando também o novo grupo. Fez-se a explicitação dos timings em que houve formação de grupos e trocas de alunos para que se perceba que houve durações maiores ou menores para cada tipo de trabalho realizado.

Vejam-se de seguida os exercícios feitos em cada turma e o trabalho específico realizado por grupo. Lembra-se que todos os exercícios realizados foram estentidos a todos os alunos de cada turma, independentemente de se estar no período de apresentações individuais ou de grupo. Em adição, clarifica-se que a maioria dos exercícios foi recorrente ao longo das aulas, uma vez que se considerou necessária alguma continuidade para que houvesse de facto um treino de certas capacidades:

Turma 1:

Exercícios realizados:

- “Spa”: exercício de projeção de voz usando o corpo como auxílio e demonstrando a indissociabilidade da voz do corpo.
- “Relaxamento de ombros”: exercício que se baseia em usar cada mão para varrer o braço contrário pela parte traseira do mesmo – postura/relaxamento e capacidade de expressão em público.
- “Trava-línguas”: exercício de dicção – exemplo: “Os barcos que partem dos portos, os próprios são postos à prova pelas intempéries.”.
- “Ligação à terra”: exercício de postura que consiste em fletir os joelhos de forma a baixar o centro de gravidade e alinhar a bacia com a coluna – associado também à capacidade de expressão em público, uma vez que esta é uma postura que energiza o corpo, levando não-raras vezes a uma sensação de empoderamento.
- “Stomp”: exercício semelhante ao anterior, mas acrescentando um salto, o que faz crescer o nível de dificuldade e reforça a energização do corpo.

Trabalho específico a cada grupo (e por vezes a cada aluno), com base nas capacidades necessárias às apresentações:

- “Momentos especiais”: Alunos dispostos em linha, todos olhando o público de frente. Cada um contava a sua história à vez, usando-se palmas e agachamentos/levantares rápidos como forma de dar ritmo à cena. Esta cena obrigou ao trabalho sobre a noção de ritmo, a voz (mais uma vez, dicção e projeção), a postura, a capacidade de escuta¹¹ e a visão periférica -

¹¹ Note-se que sempre que se refere a “capacidade de escuta”, fala-se da atenção em geral, sendo que “escuta” é um jargão teatral que se costuma utilizar para denominar a anterior capacidade. Esta palavra é

os alunos tinham deixas específicas que deviam ouvir sem poderem olhar diretamente para os colegas.

- “Futebol”: Cena que recriava uma situação de um pontapé de canto num jogo de futebol (feito sem bola). Três dos alunos eram os jogadores, outro era o árbitro e os dois restantes apresentavam os seus textos. A maneira como a cena decorria era: um jogador marcava um canto (Gonçalo), outro rematava (Nelson) e outro defendia (Kevin); a cada defesa, estes três alunos congelavam o movimento, formando um quadro fixo para que outro dos alunos entrasse em cena e contasse a sua história. Após a segunda história e ao terceiro pontapé de canto, a cena terminava com um golo e uma discussão acesa dos jogadores com o árbitro. Esta apresentação pediu o trabalho sobre a escuta (todos os alunos), a voz (Hugo e Diogo) e a expressão física (Nelson, Kevin, Gonçalo e Ezequiel).
- “Histórias pessoais”: Cena em que dois dos alunos contavam as suas histórias (Diana e Benjamin) e outro executava um conjunto de movimentos (Alisson) – primeiro coreografados, mas progredindo para a improvisação: a Diana era a primeira a contar a sua história e depois juntava-se ao Alisson, copiando os gestos dele de forma livre como forma estabelecerem uma comunicação abstrata usando apenas esses gestos. Nesta apresentação a Diana e o Benjamin trabalharam a voz e a capacidade de se expressarem em público, o Alisson e a Diana trabalharam a improvisação (“play” livre) e todos trabalharam a escuta.
- “Cenário e figurinos”: este grupo colaborou com a turma ajudando a decidir as roupas adequadas a cada apresentação e os locais das mesmas. Ao longo das aulas retratavam as apresentações através do desenho, trabalhando esta mesma capacidade.
- “Anfitriões”: estes dois alunos foram responsáveis por servir de guias ao longo da apresentação final. Antes de cada apresentação era feita uma pausa para que se falasse sobre alguns locais importantes da escola e as atividades realizadas nos mesmos. Os alunos trabalharam a improvisação, sendo que falavam sobre a escola sem terem um texto fixo, e a capacidade de expressão em público.

Turma 2:

Exercícios realizados:

- “Caretas”: exercício com base no exagero da expressão facial, trabalha a expressividade e a minimização da sensação do ridículo – e por consequência, a capacidade de expressão em público - ao fazer os alunos mostrarem uns aos outros o grotesco a que pode chegar a cara.
- “Ligação à terra”: mesmo exercício do que um dos realizados com a turma 1.
- “Trava-línguas”: mesmo exercício do que um dos realizados com a turma 1.

utilizada porque se subentende que “escutar” é algo que não é apenas estar atento mas está também relacionado com a sensibilidade, e de certa forma, com o instinto.

- “Relaxamento de ombros”: mesmo exercício do que um dos realizados com a turma 1.
- “Garra-pantufa”: exercício de controlo da expressão corporal, em que os alunos fingem dar um golpe num colega, travando o movimento de maneira a que o mesmo parece ter potência mas termina de forma suave e sem aleijar.

Trabalho específico a cada grupo (e por vezes a cada aluno), com base nas capacidades necessárias às apresentações:

- “Ursos espaciais”: neste grupo houve uma grande ênfase no trabalho autónomo, uma vez que os alunos não só tiveram de misturar histórias com universos semióticos mais distantes uns dos outros do que nos casos dos outros grupos, bem como tiveram maior liberdade para definir as suas próprias deusas. O desafio foi o de inventar uma história que misturasse ursos de peluche (histórias da Cristina e da Rita) e um universo de ficção científica (Orlando) - houve também por este motivo um trabalho bastante assente na criatividade e na imaginação. Após a apresentação estar definida, houve também trabalho sobre a escuta e o ritmo, para que a apresentação nunca deixasse de entreter. O Orlando também trabalhou especificamente a sua expressividade corporal e vocal, ao ter de fazer de robô.
- “Cubo mágico”: este grupo, cuja apresentação se deu num registo menos plástico e mais naturalista (contava-se a história de um rapaz que um dia decidiu tentar quebrar o recorde mundial de rapidez na resolução de um cubo de Rubik), trabalhou bastante a expressividade tanto corporal como vocal ao mergulhar mais do que os restantes no trabalho de personagem (com especial ênfase para o João, cuja personagem era algo complexa para quem nunca tinha feito trabalho teatral).
- “Multijogos”: este grupo treinou sobretudo a aptidão física e a expressão corporal, tendo uma apresentação de elevado ritmo e exigência física, que demonstrava vários desportos diferentes num curto espaço de tempo (andebol, futebol e basquetebol). Destaca-se também o trabalho sobre a criatividade, ainda que sem uma longa duração - por ter sido formado mais tarde, o grupo teve de arranjar uma solução para a sua apresentação no tempo de uma aula apenas.
- “Cocó fantasia”: um grupo que teve um trabalho muito assente na sensibilidade e na capacidade de expressão em público, sendo que a apresentação iniciava-se como um momento de comédia utilizando o sarcasmo (não ao ponto da utilização de deusas insultuosas, mas quase) mas terminava num abraço sentido à Larissa, aluna com paralisia cerebral. Também trabalharam bastante a escuta e o ritmo, uma vez que foram introduzidas várias deusas com timings de comédia, que não são semelhantes à expressão orgânica e requerem treino. Destaque ainda para o trabalho da Joana no ponto referido da expressão

em público, já que a aluna se ria quase sempre devido ao nervosismo e conseguiu melhorar este ponto o suficiente para poder integrar a apresentação.

- “Garras do dragão”: apesar de este grupo ter sido desfeito, trabalhou ainda durante algum tempo numa apresentação baseada numa demonstração de artes marciais. Trabalhou-se sobretudo a expressão corporal, a escuta e o ritmo.
- “Anfitriões”: mesmo trabalho do que o realizado pelo grupo de nome igual da turma 1, apesar de nesta turma este grupo ter tido mais tempo para trabalhar.

Em adição aos pontos específicos já referidos sobre cada grupo e cada aluno, acredita-se que todos os alunos de ambas as turmas, com exceção feita aos que escolheram não participar ou participar apenas no grupo de cenários e figurinos (turma 1), deverão ter trabalhado:

- A capacidade para o trabalho autónomo, ao terem tido de memorizar as suas apresentações individuais e de grupo.
- A capacidade de expressão em público, pelo simples facto de serem postos em cena para serem vistos.
- O trabalho em equipa e o espírito de grupo, por operarem em grupos e por serem, enquanto turmas, responsáveis por acolher na escola os colegas mais novos.
- A escuta, ao terem de estar atentos às deixas dos colegas e deverem respeitar e aprender com as apresentações de grupos que não os seus.

Clarifica-se que alguns dos pontos referidos foram propositadamente repetidos entre os níveis de trabalho considerados, por terem tido especial ênfase em certos tipos de trabalho específico. Não obstante as diferentes ênfases no trabalho de cada grupo ou aluno, considera-se que houve uma abrangência suficiente para que cada jovem tenha potencialmente trabalhado um pouco de cada ordem de competências abordada. Para que este passo de raciocínio se torne mais claro, importa organizar as competências incluídas no trabalho em ordens de competências, o que se fará no subcapítulo seguinte.

2.5 – Ordens de competências abrangidas

Propõe-se então a seguinte esquematização:

Quadro 2.2 – Ordens de competências

Ordens de competências	Competências incluídas
Expressividade (ou “capacidade de expressão”)	Expressividade física num sentido sobretudo técnico, ou seja, a capacidade para realizar ações com o corpo e a voz – neste sentido, abrange todas as instâncias de trabalho sobre os dois pontos anteriores, incluindo a postura e outros mais facilmente

	<p>identificáveis, como a dicção (voz) ou a expressão corporal. O “saber ser” deste tipo de competência prende-se sobretudo com a existência de um olhar estético e com a adequação da comunicação (a nível formal) ao contexto presente.</p>
<p>Capacidade de expressão em público</p>	<p>Capacidade de assumir o momento de ser visto. É diferente da ordem anterior, uma vez que a divisão entre ambas não se trata apenas de uma divisão entre “saber ser” e “saber fazer” – a capacidade de expressão em público tem em si mesma um “saber fazer”, associado ao equilíbrio entre o relaxamento e a energização, que podem ser trabalhados através de técnicas específicas. Já o “saber ser” deste tipo de competências está ligado às sensações de à vontade e de empoderamento, e relaciona-se com a vontade de se comunicar.</p>
<p>Sensibilidade</p>	<p>Capacidade muito baseada no referido e explanado conceito de “escuta” – se o “saber ser” desta ordem de competências se baseia sobretudo numa capacidade emocional elevada (incluindo o espírito de grupo), o “saber fazer” já inclui também os conceitos da empatia, do ritmo e da visão periférica, e o trabalho de grupo (que se pode dizer ser o lado prático do “espírito de grupo”).</p>
<p>Espontaneidade</p>	<p>Esta ordem de competências resume a capacidade de se pensar fora da caixa e também a de se saber deixar levar pelo instinto. Inclui a criatividade, a imaginação e a capacidade para o pensamento abstrato (mais próximas do “saber ser”, ainda que treináveis) e a habilidade de improvisação (mais próxima do “saber fazer”, ainda que careça das duas anteriores). Importa clarificar que se inclui aqui a capacidade para o pensamento abstrato, ainda que esta possa ser utilizada conscientemente, por a mesma ser indissociável da imaginação. Esta associação também mina a tradicional barreira cartesiana entre ciência e arte, isto é, revela um</p>

	ponto no qual as capacidades científica e artistica se tocam.
Trabalho autónomo	Considera-se este tipo competências auto-explanatório, refletindo-se o seu “saber fazer” em Teatro na capacidade de decorar um texto ou coreografia (exemplos, entre outros).
Expressão plástica	Ordem de competências pouco comumente associada ao Teatro (não obstante se pudessem encontrar exemplos de tal), incluída aqui apenas devido à existência de um grupo de cenários e figurinos na turma 1. O trabalho sobre a mesma também pode tocar na criatividade e na imaginação.

Como se pode ver, este modelo inclui tanto as competências trabalhadas devido à especificidade do trabalho realizado como as associadas ao “play” livre. Torna-se por ora importante pausar o mergulho no trabalho realizado para que se veja se se conseguem encontrar estes tipos de competências nos modelos revistos no capítulo anterior. Faz-se esta análise pela mesma ordem da lista acima, não obstante esta ordem ter sido estabelecida de forma aleatória – exclui-se contudo agora a “Expressão plástica”, considerando-se que a mesma é algo acessória ao contexto que se pretende ponderar. Recordar-se ainda que os modelos de referência são as “Key Competences for Lifelong Learning” (Comissão Europeia, 2019), o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Martins et. al, 2017), e as “Future Work Skills 2020” (Davies, Fidler e Gorbis, 2011).

- Expressividade: Esta ordem de competências é mencionada em todos os documentos revistos. No entanto, nos documentos da Comissão Europeia e de Davies, Fidler e Gorbis não é feita nenhuma referência ao corpo, falando-se sobretudo de linguagem e voz. Já o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” cobre bem este aspeto ao incluir a competência “consciência e domínio do corpo”.
- Capacidade de expressão em público: Este domínio não é referido em nenhum dos documentos em questão, apesar de haver alguns pontos de toque em todos com o anterior. Nas “Key Competences for Lifelong Learning” pode-se dizer que este tipo de competência se liga com a capacidade para o “bem-estar”, referido na competência “pessoal, social e de aprender a aprender” (p. 14). Também na competência de “empreendedorismo” (p. 13) surge menção à capacidade de “mobilizar coisas e pessoas”, ainda que de maneira instrumental e pouco focada num lado emocional e humano, que aqui se considera necessário. No “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” as ideias mais

próximas que se encontram são as da interação humana e da capacidade de estabelecimento de relações com os outros, respetivamente nas competências “relacionamento interpessoal” (p. 25) e de “consciência e domínio do corpo” (p. 30). Finalmente, nas “Future Work Skills 2020”, existe uma ideia ligeiramente mais próxima daquilo que aqui se explana ao ser referida a capacidade para “estimular as reações e interações desejadas” na competência relativa à inteligência social (p. 8), ainda que também esta seja mais instrumental do que humana. Não obstante, nenhum dos documentos abrange a importância do aspeto performativo para além da arte em si – o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” tem até uma competência exclusivamente dedicada à sensibilidade artística, mas a mesma é algo hermética, estando reduzida ao contexto artístico.

- Sensibilidade: Existem pontos pontos de toque com esta ordem de competências em todos os documentos considerados, ainda que nenhum deles a abarque completamente. No da Comissão Europeia são feitas referências à “empatia” nas competências de “empreendedorismo” e de “consciência cultural” (respetivamente p. 13 e p. 14), mas novamente de uma maneira soberracionalizada. Surge também a capacidade de “gerir interações sociais” na competência que abarca as capacidades deste tipo (“pessoal, social e e, ainda que mais distante, pode-se considerar que a “participação em ações comunitárias” (competência da “cidadania”, p. 12) também está algo ligada aos conceitos aqui considerados. O “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” também refere a “empatia”, na competência do “relacionamento interpessoal” (p. 25). As “Future Work Skills 2020” são as mais próximas da ordem de competências aqui considerada ao mencionar a capacidade de se “ligar aos outros de uma maneira profunda e direta”, na competência relativa à inteligência social (p. 8). Nenhuma destas três listas de competências explica de forma eficaz o tipo de capacidades necessárias à sensibilidade.
- Espontaneidade: Todos os documentos referem os conceitos da criatividade e da imaginação, bem como o do pensamento abstrato, em algumas instâncias. Contudo, nenhum deles menciona a importância do instinto, de se aprender a deixar-se levar por este, algo que é de importância fulcral para um trabalho eficaz sobre esta ordem de competências. Por experiência própria na área artística, sabe-se que a criatividade, a imaginação e o pensamento abstrato são coisas que funcionam melhor quanto menos forçadas forem. Talvez a lista de competências que fica mais próxima deste ponto seja a de Davies, Fidler e Gorbis, ao referir a capacidade de encontrar soluções “para além do que se baseia nas regras” (competência relativa ao pensamento adaptativo, p. 9).

- Trabalho autónomo: Esta ordem de competências é valorizada em todos os documentos aqui considerados, em diferentes pontos dos mesmos.

Analisadas as ligações entre as ordens de competências importantes para este trabalho e os documentos “Key Competences for Lifelong Learning”, “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e “Future Work Skills 2020”, passar-se-à no capítulo seguinte à análise dos resultados da pesquisa, com base nas entrevistas realizadas a alunos e professores.

2.6 – Sistematização e análise transversal dos resultados obtidos

Se nos pontos anteriores desta dissertação se privilegiou sobretudo o relato, não obstante a presença da sistematização do trabalho considerada necessária, torna-se agora importante que exista um distanciamento e uma leitura mais global para que se compreendam os resultados obtidos através da pesquisa. Clarifica-se que não foi possível entrevistar todos os alunos, uma vez que alguns foram de férias antes do fim do ano escolar, já não se encontrando nas aulas aquando das entrevistas, que foram realizadas entre 24 de Maio de 2022 e 8 de Junho de 2022. Assim, excluem-se estes alunos da análise de resultados, não obstante alguns terem participado no trabalho e estarem supracitados. A ordem pela qual surgem os alunos é a mesma pela qual foram transcritas as entrevistas, não refletindo nenhum aspeto que possa fazer antever a identidade dos jovens. As entrevistas pecaram por não se terem construído os modelos de competências antes da elaboração das anteriores. Não obstante, ao analisar os resultados obtidos mais à frente, encontrar-se-á também uma vantagem nesta situação. Dá-se início à leitura apresentando o universo da anterior:

Quadro 2.3 – Alunos entrevistados

Turma 1	Turma 2
José	João
Miguel	Catarina
Gonçalo	Larissa
Diana	Júlio
Manuel	Cristina
Kevin	Joana
Inês	Mário
Hugo	Rita
Domingos	Orlando
Alisson	Ricardo
Nelson	Carlos
António	Bruno
Diogo	Tiago
Vanessa	Alexandra
Rui	Estrela
Daniel	Joel
Maria	Pedro
Bernardo	-

Uma vez que, pelos motivos apresentados, não se perguntou aos alunos se trabalharam competências específicas e se optou por lhes dar a liberdade de dizerem apenas o que melhor achassem, acabou por acontecer que a maioria dos jovens referisse apenas uma, duas, ou em raros casos, três, das competências expectáveis de terem trabalhado – provavelmente as competências referidas terão sido as que cada aluno considerou mais importantes ou nas quais sentiu maior evolução. Este aspeto acabou por ser orientador da leitura que se realizou.

Registou-se uma maior dificuldade em trabalhar com a turma 2 do que com a turma 1, devido a questões de comportamento. Como se verá mais abaixo, ambos os professores entrevistados consideraram o fator do comportamento como algo determinante e que deve ser, ou definidor do tipo de trabalho que se pretende realizar em cada turma, ou definidor dos resultados expectáveis com o trabalho em cada turma. O comportamento verificado nas aulas foi de facto um fator que teve de ser tido em conta e que apontou no sentido de se incluir o sucesso escolar nesta análise – até porque, contrariamente ao que se pretendia, não foi possível avaliar o nível de “flow” sentido com o trabalho através das entrevistas realizadas, porquanto se tenha feito um esforço nesse sentido. Essa impossibilidade revela que, apesar de se poder antever o nível de envolvimento dos alunos com o trabalho através da sensibilidade, é muito difícil quantificá-lo. Ainda assim, ter em conta este aspeto do envolvimento, ou do “flow”, foi relevante para uma conclusão que se retirará no final deste subcapítulo.

Comece-se por ver quantos alunos, dentro dos entrevistados, referiram ter trabalhado pelo menos uma das competências esperadas:

- Turma 1: 18 (em 18 entrevistados).
- Turma 2: 15 (em 17 entrevistados).

É também relevante ver quais as ordens de competências que os alunos mais sentiram ter trabalhado. Chama-se novamente a atenção para o facto alguns alunos terem referido ter trabalhado mais do que uma ordem de competências, o que fará com que o número de ordens de competências trabalhadas seja superior ao número de alunos que as afirmam ter trabalhado.

Quadro 2.4 – Ordens de competências referidas pelos alunos

Turmas/ Ordens de competências	Expressividade	Capacidade de expressão em público	Sensibilidade	Espontaneidade	Trabalho autónomo	Expressão plástica
Turma 1	5	10	8	1	0	1
Turma 2	6	10	5	4	3	0

Pelo que se pode ver, os alunos de ambas as turmas sentiram igual melhoria na sua capacidade de expressão em público, tendo sido este também o ponto mais referido nos dois casos. Na turma 1 houve uma ligeira tendência a dar maior destaque ao trabalho sobre a sensibilidade, tendo sido

referido apenas uma vez um elemento que se possa associar à espontaneidade e não tendo sido referido nada que se possa considerar como trabalho autónomo. Já na turma 2, o trabalho sobre a sensibilidade foi menos destacado, mas estando na mesma presente. Nesta turma também houve, ainda que não muitas, algumas referências à espontaneidade e ao trabalho autónomo. A expressividade teve a diferença de apenas uma instância de referência entre ambas as turmas, pelo que se considera que houve equilíbrio neste ponto. Finalmente, é de destacar que das três alunas que se puderam entrevistar do grupo de cenários e figurinos da turma 1, apenas uma referiu que sentiu melhoria ao nível da sua capacidade de expressão plástica, tendo as duas restantes sentido maior efeito em si mesmas ao nível da sua capacidade para a expressão em público – ainda que apenas por verem os outros a fazê-lo.

Os resultados verificados fazem bastante sentido de acordo com as facilidades e dificuldades sentidas pelo pesquisador aquando do trabalho com cada turma. Na turma 1, na qual se verificaram melhores índices de comportamento, houve mais espaço para o trabalho sobre a sensibilidade, nomeadamente sobre a emoção e a capacidade de escuta. Na turma 2, em geral menos bem comportada, pôde-se na mesma trabalhar a sensibilidade, mas menos. O comportamento verificado levou a uma maior imposição da estrutura aos alunos, por oposição ao trabalho sobre uma escuta verdadeiramente sensível. Esta dificuldade levou a que os alunos se sentissem mais desafiados ao nível do trabalho autónomo e também criou um contraste entre a natureza livre do trabalho e a necessidade de obedecer a regras não negociáveis – daí que alguns alunos da turma 2 tenham escolhido destacar elementos de espontaneidade do trabalho - por sentirem o peso da estrutura no processo, os jovens também puderam vislumbrar melhor as suas componentes anti estruturais.

2.7 – Análise das entrevistas aos professores

Faz sentido neste ponto do trabalho introduzir os principais pontos referidos pelos professores nas suas entrevistas. O professor Henrique acompanhou o trabalho feito com a turma 1 e a professora Beatriz seguiu o trabalho feito com a turma 2 – e ambos eram, respetivamente, os diretores dessas turmas. No entanto, o professor Henrique também conseguiu contribuir com alguma informação sobre a turma 2 por ser professor de T.I.C. da mesma.

Apesar de se ter detetado uma menor ênfase no trabalho sobre a sensibilidade realizado com a turma 2, a professora Beatriz notou que este grupo de alunos beneficiou neste sentido, por ter experienciado uma situação de trabalho em prol de outras pessoas e ter sentido apreciação exterior pelo mesmo. Tendo em conta que houve alguns casos de referência a este aspeto sensível por parte dos alunos, considera-se que isto faz sentido. A docente considerou que a maioria dos alunos sentiu adesão ao processo não obstante o comportamento da turma e destacou também o trabalho sobre

a expressividade, sendo que diz ter-se referido a este durante aulas dela como forma de ajudar os alunos a expressarem-se. Fez ainda referência à capacidade de expressão em público através da menção concreta da jovem Larissa. Em sentido contrário, considerou que o tempo de trabalho foi curto para as necessidades dos alunos e que estes precisavam de uma intervenção mais intensiva e mais dedicada (com uma pessoa “de referência”). Mais explica que os jovens desta turma, em geral, careciam de uma maior capacidade para se orientarem pelas regras da escola – e, ainda que não o tenha referido com este termo, mencionou uma grande descontinuidade entre o código escolar e o código de alguns alunos, tal como identifica Bernstein (2003).

O professor Henrique considerou que o trabalho conseguiu motivar a maioria dos alunos abrangidos mas não todos, achando que nunca é possível criar envolvimento com o trabalho em todos os alunos de uma turma. Considerou que alguns alunos evoluíram visivelmente na sua capacidade de expressão em público, o que é condizente com os resultados obtidos pelas entrevistas dos alunos, e compreendeu a separação entre a competência para a expressão em público e a expressividade proposta nesta dissertação. Não obstante, achou que em ambas as turmas, mas sobretudo na turma 2, teria sido necessária uma maior insistência sobre a componente técnica (ou seja, a da expressividade) e uma menor ênfase nas competências de sensibilidade. A leitura do professor faz sentido, sendo que de facto se sentiu uma necessidade de uma maior componente estrutural no trabalho realizado com a turma 2 e sendo que acabou por se perceber que, por contraste, isto fez com que os alunos desta turma também valorizassem os elementos livres do processo. O docente também afirmou que o tipo de trabalho realizado faz todo o sentido em contexto escolar, apesar de carecer de instalações mais adequadas para a sua realização do que a sala de aula – afirmou até que este trabalho seria mais útil do que o de algumas disciplinas em que se debatem apenas teoricamente conceitos que deveriam ser treinados e postos em prática. Finalmente, o professor considerou que os jovens da atualidade têm dificuldade em aderir à prática de atividades em geral, que é difícil criar envolvimento nos alunos para qualquer tipo de prática.

Para fechar este subcapítulo, explica-se a vantagem que se encontrou em não se ter estruturado mais a pesquisa do que aquilo que se fez: apesar de se terem obtido resultados menos contundentes desta forma do que se se tivessem antevisto as ordens de competências abrangidas com o trabalho realizado, conseguiu-se perceber que as competências que os alunos referiram em entrevista foram as que eles realmente sentiram ter trabalhado (ainda que se tenha que nalguns casos mais e noutros menos) – ou seja, conseguiu-se ver os pontos específicos do trabalho que criaram algum “flow” nos alunos.

2.8 – Análise tendo em conta os resultados escolares

Para acrescentar profundidade à leitura, pretendeu-se perceber se o sucesso escolar poderia ter influência na experiência dos alunos – ou seja, perceber se o anterior teria sido um fator influenciador do potencial do trabalho teatral realizado. Assim, obtiveram-se junto da escola as pautas finais dos alunos de ambas as turmas.¹² No entanto, não se utilizou o sucesso escolar no sentido tradicional da aprovação ou reprovação de um aluno. Verificou-se que a grande maioria dos alunos de ambas as turmas foram aprovados no ano escolar de 2021/2022, o que faria com que a amostra de alunos reprovados fosse muito pequena. Por este motivo, procurou-se uma agrupação diferente, sendo que se optou por considerar (tendo em conta que as notas são de 1 a 5 valores) a obtenção de uma média de pelo menos 3,5 valores por parte dos jovens. Já a separação baseada em competências trabalhadas foi difícil de fazer neste trabalho, uma vez que a grande maioria dos alunos reportou resultados positivos no que tocou ao trabalho sobre as competências esperadas. Ainda assim, combinando ambos os fatores em questão, chegou-se à seguinte agrupação:

Quadro 2.5 – Distribuição de alunos por competências trabalhadas e por média de notas

Média/Competências	1 ou mais	0
Acima de 3,5 valores	15 alunos (grupo 1)	0 alunos (grupo 2)
Abaixo de 3,5 valores	18 alunos (grupo 3)	2 alunos (grupo 4)

Não deixa de ser curioso como a turma 1 e a turma 2 aparentam encontrar-se relativamente equiparadas em termos de notas, pelo que parece que o comportamento não tem qualquer relevância sobre as notas obtidas. No entanto, nos casos de notas abaixo da média de 3,5 incluem-se também os casos onde se verificou pior comportamento, nomeadamente o Júlio, o Ricardo e a Estrela. Ainda assim, dentro deste grupo também existe um caso de comportamento exemplar, apesar de acompanhado de uma situação de necessidades especiais, que é o da Larissa. Já os dois alunos do grupo 4 são o Mário e o Joel, ambos casos de necessidades especiais; o Mário apresentou mau comportamento e o Joel não, apesar de este último ter revelado uma enorme passividade. Note-se que apesar de o comportamento parecer dispensável a esta análise, o mesmo é explicado por ter influenciado o trabalho. No entanto, o que a anterior divisão mostra é que, na grande maioria dos casos, o trabalho teatral mostrou ter ajudado os alunos a desenvolver pelo menos uma das competências consideradas expectáveis por esta pesquisa, independentemente do seu nível de

¹² Para a obtenção destas pautas, e ainda por cima alguns meses após a finalização do trabalho, foi muito importante que se tenham deixado laços afetivos com a escola em geral e com os professores que seguiram mais de perto o processo, com os nomes fictícios de Henrique e Beatriz. Estes professores foram assim os “gatekeepers” (traduzindo, os “porteiros”) do pesquisador – conceito comumente utilizado em etnografia para designar as pessoas que facilitam o acesso do pesquisador à informação de que este precisa.

sucesso escolar. Contudo, acredita-se que isto também foi conseguido devido à espontaneidade e sensibilidade introduzidas no trabalho.

Tendo-se concluído que, em geral, o nível de sucesso escolar não influencia o potencial formativo do teatro, faz agora sentido ver em mais detalhe alguns casos de alunos específicos, como forma de se perceber se as competências afetas às disciplinas escolares tiveram influência sobre a capacidade dos alunos de trabalhar sobre competências específicas ou não e se influenciaram a forma como os jovens perceberam o seu próprio trabalho. Os exemplos são escolhidos de forma aleatória, mas com a intenção de se apresentar um leque variado de perfis de aluno – do primeiro e terceiro grupos, retira-se um aluno de cada turma (dois por grupo). No segundo grupo não há alunos a considerar e no terceiro há apenas dois, ambos da turma 2, pelo que se analisa apenas um.

Grupo 1, Daniel – este aluno foi o único da turma 1 que referiu que o trabalho incidiu sobre a espontaneidade (referiu especificamente a “criatividade”). Mencionou também o lado psicológico, sendo que se interpretou por tal que o jovem se referia ao trabalho sobre a emoção – até porque a escolha da sua história incidiu sobre um momento que tinha um “forte valor sentimental”. E finalmente, aludiu ao facto de o trabalho realizado o ter ajudado a ganhar “coragem” para falar em público. Foi dos poucos alunos cuja entrevista mencionou três ordens de competências. Esta capacidade de entender e expressar o trabalho que fez faz sentido, uma vez que as suas competências de literacia estão bem trabalhadas (teve nota 4 tanto na disciplina de português como na de inglês e na de história; no entanto, apesar de maior pendor para as línguas, apresenta um perfil equilibrado, sendo que as notas mais baixas do aluno são de valor 3 – por exemplo, a matemática e a educação física).

Grupo 1, João – um aluno muito tenso fisicamente. Referiu ter melhorado na capacidade de se apresentar em público, tendo na sua ótica o trabalho realizado contribuído para a diminuição do nervosismo. Apesar de o jovem se ter referido apenas ao seu à vontade em cena, por aquilo que se viu, também a sua capacidade expressiva (sobretudo corporal mas também vocal) foi melhorando um pouco à medida que o processo artístico foi avançando. A abordagem pouco consciente ao processo de aprendizagem que o aluno demonstra faz algum sentido, uma vez que as suas piores notas foram a português e a matemática (3 em ambas), sendo a sua média subida sobretudo pelas disciplinas afetas às artes e às tecnologias (exceções feitas a inglês e a história, valor 4).

Grupo 3, Diana – Logo na sua primeira apresentação, registou-se a sua capacidade extraordinária para captar a atenção dos colegas, tendo conseguido criar silêncio total na sala de aula. Referiu ter trabalhado sobre aspetos relativos à sua sensibilidade e à sua capacidade para se apresentar em público e foi o exemplo citado pelo professor Henrique quando instado a mencionar casos nos quais o trabalho tivesse levado ao desenvolvimento de competências. A sua capacidade

impressionante como atriz, mais ainda sem ter tido treino anterior a este trabalho, não se coaduna com as suas notas pouco expressivas. Teve 3 na maioria das disciplinas, mas nenhuma negativa.

Grupo 3, Júlio – este jovem mostrou também desde o início uma enorme capacidade física e expressiva ao nível da plasticidade. No entanto, grande parte desse talento não era eficazmente utilizado pelo aluno por estar constantemente envolvido em atos violentos para com os seus colegas ou de desafio da autoridade dos professores. Disse na entrevista que ganhou com o trabalho uma maior capacidade de se expressar publicamente. Teve negativas a história, matemática e ciências, mas obteve classificação de 3 valores nas disciplinas afetas às línguas.

Grupo 4, Mário – um aluno com um caso pronunciado de autismo. Sempre entusiástico e disposto a participar mas sem qualquer noção de respeito pelas regras do trabalho ou de sensibilidade para com os colegas – o que é perfeitamente compreensível. Não se consegue bem perceber se o aluno se sentiu envolvido no trabalho devido a ter-se mostrado completamente indiferente ao tópico das competências, mas não deixa de ser curioso como pareceu gostar sempre de se sentir visto e de que lhe fosse dada atenção. A sua média é muito influenciada por não ter realizado 5 das 11 disciplinas curriculares, mas em todas as restantes obteve 3 valores.

O perfil de cada aluno parece não ter tido uma grande influência na eficácia do trabalho realizado sobre as competências consideradas (com raras exceções) - afigura-se mais adequado dizer que houve antes uma tendência para que as competências de literacia tenham influenciado as capacidades reflexiva e expressiva dos alunos relativamente ao seu próprio desenvolvimento.

Fecha-se neste ponto o grosso da presente dissertação, deixando-se para o último capítulo algumas considerações finais.

3 – Conclusão

Aproveita-se agora para resumir algumas das conclusões tiradas deste trabalho e para se o rematar.

Acredita-se ter-se conseguido mostrar que o tipo de trabalho realizado contribuiu de facto para o enriquecimento da grande maioria dos jovens que nele participaram e que os mesmos, ao referirem os tipos de competências que acreditam ter desenvolvido, também se sentiram, pelo menos a níveis específicos para cada um deles, envolvidos no processo. Pensa-se também ter-se conseguido responder com sucesso às questões colocadas inicialmente, sendo a resposta a ambas afirmativa. É verdade que as competências que se comprovaram ter sido desenvolvidas pelos alunos foram sobretudo as afetas ao tipo de teatro realizado com os jovens, mas viu-se que no caso da turma 2 se teve algum sucesso no desenvolvimento das competências consideradas afetas à brincadeira livre. Ainda assim, considera-se muito curioso e interessante como esse desenvolvimento se deu mais (ou pelo menos se sentiu mais) na turma na qual houve uma maior imposição de regras de comportamento. Isto mostrou a necessidade de que a introdução de elementos de espontaneidade neste tipo de trabalho seja sempre equilibrada com a existência de regras subjacentes ao mesmo.

No sentido do raciocínio anterior, é importante voltar a referir que se compreende que a pesquisa realizada teve o defeito de se deixar contaminar demais pela vontade de que a espontaneidade estivesse sempre presente no trabalho. Entende-se que se deveria ter compilado um conjunto de competências expectáveis de terem sido desenvolvidas antes de terem sido elaboradas as entrevistas a realizar aos alunos e aos professores, pois tal teria aportado aos resultados obtidos uma maior expressividade. Contudo, volta-se a defender que isto aumentou a precisão da aferição dos efeitos reais do processo artístico levado a cabo com ambas as turmas. Em adição, considera-se que este tipo de trabalho é uma contribuição válida para as já muitas que existem no sentido de se incluir o teatro como parte do currículo escolar, mas reconhece-se que a especificidade tanto do trabalho teatral feito como desta pesquisa não permitem uma grande generalização dos resultados da última. Ainda assim, relembra-se a importância dos contextos que se reviu no primeiro capítulo desta dissertação e arrisca-se que o teatro para a educação, e talvez até a educação em geral, têm a ganhar em ser personalizados.

Foi uma honra e um gosto trabalhar com este grupo de crianças, e crê-se que todas elas têm o mesmo nível de potencial para se desenvolverem enquanto seres humanos. Foi também uma ligação de afeto e de amizade que se desenvolveu com os professores e a escola em si. Por isto, fica um enorme sentimento de gratidão – e também de orgulho em se ter escolhido aquilo que pode ter sido o proverbial caminho das pedras, mas que foi mais rico por não ter sido imposto.

Bibliografia

Ávila, P. (2008). *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. CIES-ISCTE; Celta Editora.

Beaud, S. e Weber, F. (2007). Observar. In *Guia para pesquisa de campo. Produzir e analisar dados etnográficos*, pp. 95-112. Rio de Janeiro: Vozes.

Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control: Volume IV – The Structuring of Pedagogic Discourse*. Londres: Routledge. (Obra originalmente publicada em 1990).

Boas, F. (2007). The Methods of Ethnology. In *Ethnographic Fieldwork: An Anthropological Reader*. (Robben, A. C. G. M. e Sluka, J. A., ed.) Malden: Blackwell Publishing

Bolton, G. (1993). Drama in Education and TIE: a comparison. In Jackson, T. (ed.), *Learning Through Theatre: New Perspectives on Theatre in Education*. (2ª ed., pp. 39-47). Nova York: Routledge.

Borges, V., Costa, P., Graça S. (2014). Trabalhar (n)os grupos de teatro: das potencialidades e desafios de uma investigação nas artes. *Análise Social*, 213, XLIX (4ª). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Brecht, B. (1999). *A Compra do Latão*. (Zuber, U., Berndt, P., trad.). (Bacelar, A., ed.). Vega (Obra originalmente publicada entre 1939 e 1955).

Brown, S. e Vaughan, C. (2009). *Play: How it Shapes the Brain, Opens the Imagination and Invigorates the Soul*. Nova York: Avery, Penguin Group.

Burgess, R. G. (1997) As entrevistas como conversas. In *A pesquisa de terreno. Uma introdução*. pp. 111-133. Oeiras: Celta. (Obra originalmente publicada em 1984).

Cavassin, J. (2008). Perspectivas para o Teatro na Educação como Conhecimento e Prática Pedagógica. *Revista Científica FAP, Volume 3* (pp. 39-52).

Comissão Europeia (2019). *Key Competences for Lifelong Learning*. Publications Office of the European Union.

Conselho Europeu (2018). RECOMENDAÇÃO DO CONSELHO de 22 de maio de 2018 sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida. *Jornal Oficial da União Europeia*.

Correia, J. (s. d.). *Teatro como pedagogia social e prática de desenvolvimento pessoal – Brecht e a Educação Social*. [s. n.]

Costa, A. F. (2003). Competências para a Sociedade Educativa: Questões Teóricas e Resultados de Investigação. *Cruzamento de Saberes: Aprendizagens Sustentáveis*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Davies, A., Fidler, D. e Gorbis, M. (2011). *Future Work Skills 2020*. University of Phoenix Research Institute

Elkonin, D. (2009). *Psicologia do Jogo*. São Paulo: WMF Martins Fontes. (Cabral, A., trad., versão espanhola, Visor Libros; versão original em russo publicada em 1978).

Enguita, M. F. (2001). *Educar en Tiempos Inciertos*. (3ª edição) Ediciones Morata, S. L.

Eriksson, A. S., Heggstad, K. M., Heggstad, K., Cziboli, Á. (2014). Rolling the DICE: Introduction to the international research project Drama Improves Lisbon Key Competences in Education. *The Journal of Applied Theatre and Performance*. Consultado em 20 jun. 2022. Disponível em <https://doi.org/10.1080/13569783.2014.954814>

Forsey, Martin G., 2010. Ethnography as participant listening. In *Ethnography* 11 (4), pp. 558–572.

Golinkoff, R., Hirsch-Pasek, K., & Singer, D. (2006). *Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*. Oxford University Press.

Gomes, J. (2011). *O Papel das Práticas Dramáticas no Desenvolvimento Pessoal e Profissional: Um estudo realizado com alunos dos cursos de formação de professores em ensino básico da ESE do Instituto Politécnico de Bragança*. (Tese de Doutoramento não editada, Ciências Humanas e Sociais – Estudos Teatrais) Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

Greenwood, J. (2011). Aesthetic Learning, and Learning Through the Aesthetic. In Schonmann, S., *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. (pp. 47-52). Roterdão: Sense Publishers.

Huizinga, J. (1971). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. Boston: Beacon Press. (traduzida da versão em alemão publicada em 1944).

Lahire, B. (2002). *Homem Plural: Os determinantes da ação*. Petrópolis: Editora Vozes. (traduzida da versão em francês por Jaime A. Clasen; versão original publicada em 1998).

Martins, G. d'O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. da, Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V. e Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

McGinn, N. e Warwick, D. P. (2006). La planeación educativa: ¿ciencia o política? in *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXXVI, núm. 1-2. Universidad Iberoamericana, Ciudad de Mexico.

Rychen, D. S. e Salganik L. H. (Ed.). (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttigen: Hogrefe & Huber Publishers.

Schechner, R. (2013). *Performance Studies: An Introduction* (3a ed.). Nova Yorque: Routledge. (Obra originalmente publicada em 2002).

Schwartzman, H. (1982). *Transformations: The Anthropology of Children's Play*. Nova Yorque: Plenum Press. (Obra originalmente publicada em 1978).

Stroobants, M. (2010). *Domaines et Approches: Sociologie du Travail*. Armand Colin. (Obra originalmente publicada em 1993).

Weiss, R. (1994). *Learning From Strangers: The Art and Method of Qualitative Interview Studies*. [s. n.]

Winnicott, D. (2005). *Playing and Reality*. Nova Yorque: Routledge. (Obra originalmente publicada em 1971).

Young, M. (2010). Alternative Educational Futures for a Knowledge Society. *European Educational Research Journal, Volume 9, Number 1*.