

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Telmo Alexandre da Silva Ferreira

Importância do Teatro na Inclusão:

Promoção das interações sociais num grupo de alunos com dois elementos com Necessidades Educativas Especiais

Trabalho de projeto em Educação Especial, na especialidade de Motricidade e
Cognição apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri:

Presidente: Prof. Doutor João Vaz

Arguente: Prof. Doutora Cristina Faria

Orientador: Prof. Doutora Paula Neves

Agradecimentos

Obrigado Pai...
Obrigado Mãe...
Obrigado Andreia...

Obrigado a todos os que fizeram parte do meu percurso académico até à data.

Importância do Teatro na inclusão: Promoção das interações sociais num grupo de alunos com dois elementos com Necessidades Educativas Especiais

Resumo:

Vários estudos (Moreira, 2014; Ray, 1985), evidenciaram que os alunos que apresentam características físicas notórias da sua diferença, possuem níveis maiores de rejeição pelos pares que os seus colegas que, embora também necessitem de apoio especializado à aprendizagem não evidenciam essas diferenças físicas, pelo que os primeiros devem ser alvo de maior atenção por parte da escola.

Estudos realizados com o público específico das crianças que necessitam de apoio especializado na educação (Carter Feldman, Asmus, & Brock, 2015; De la Cruz, 1998; Guimarães, 2012; Jindal-Snape & Vettraino, 2007), mostraram que o Teatro potenciou não só a quantidade das suas interações com os pares como também promoveu a aquisição de mais competências sociais, tornando os participantes mais capazes de interagir e participar em conversas com os seus pares.

Fazendo-se recurso de técnicas teatrais (Expressão Dramática e Teatro do oprimido), pretendeu-se promover a integração social de dois 2 alunos, que apresentam diferenças físicas visíveis características de alterações congénitas (Síndrome fetal alcoólico) ou genéticas (trissomia 21) numa turma de 10 alunos com idades compreendidas entre os 13 e 16 anos.

A intervenção foi feita em 6 sessões de 90 minutos, divididas por 2 meses. A recolha de dados foi feita em dois momentos pré e pós intervenção, tendo em vista avaliar a proximidade física entre alunos, o volume e qualidade de interações assim como a hétero imagem do desempenho e posicionamento sociométrico. Os instrumentos utilizados foram a observação não-participante, questionário e teste sociométrico.

Verificou-se que o Teatro aumentou a proximidade física entre alunos, o número de interações e melhorou significativamente a qualidade de interações.

Palavras-chave: Teatro e Educação Especial; Teatro na Promoção de Interações; Inclusão pela Arte;

The role of theater in social inclusion: Promotion of social interactions in a group of students with two elements with Special Needs

Abstract:

Several studies (Moreira, 2014; Ray, 1985) have shown that students with physical characteristics associated with their differences have higher levels of rejection by peers than their colleagues who, although needing specialized support for learning, don't show these differences, so the school should give more attention to the first ones.

Studies conducted with the specific audience of children who need specialized support in education (Carter Feldman, Asmus, & Brock, 2015, De la Cruz, 1998, Guindares, 2012) have shown that theater not only increased the amount of their interactions with peers but also promoted the acquisition of more social skills, making the participants more capable of interacting and participating in conversations with their peers.

Making use of theatrical techniques (drama and theater of the oppressed), it was intended to promote the social integration of two students, who present physical differences that are characteristic of congenital (fetal alcoholic syndrome) or genetic (trisomy 21) disorders in a class of 10 students aged between 13 and 16 years.

The intervention was done in 6 sessions of 90 minutes, divided by 2 months. The data collection was taken in two moments before and after intervention, in order to evaluate the physical proximity between students, the volume and quality of interactions as well as the image of the performance and sociometric positioning. The instruments used were non-participant observation, questionnaire and sociometric test.

It was found that theater increased physical proximity between students, the number of interactions and significantly improved the quality of interactions.

Keywords: Theater and Special Needs; Theater Promoting Interactions; Inclusion in Art

Índice

Introdução	1
Parte I - Enquadramento Teórico	3
1.1 Teatro no Contexto Educativo	5
1.2 Abordagens	7
1.2.2 Expressão Dramática	9
1.2.2.1 Metodologia de Expressão Dramática	12
1.2.3 Teatro do Oprimido	13
1.3 Teatro na Promoção da Inclusão	15
1.3.1 Estudos Acerca do Teatro como Ferramenta de Inclusão	16
Parte II – Estudo Empírico	21
2.1 Pertinência do estudo	23
2.2 Participantes	24
2.3 Objetivos	25
2.4 Metodologia	26
2.5 Instrumentos	28
2.6 Procedimentos de intervenção	29
2.6.1. Avaliação Inicial	30
2.6.2 Intervenção Através do Teatro	32
2.6.3 Cronologia das Sessões	34
2.6.4 Avaliação Final	38
2.7 Apresentação e Discussão dos Resultados	39
2.7.1 Tratamento de Dados	39
2.7.2 Socialização	42
2.7.2.1 Aluno X	42
2.7.2.2 Aluna Y	45
2.7.3 Posicionamento Sociométrico	49
2.7.4 Hétero Avaliação do Desempenho	50
2.7.5 Análise Global	52

3. Conclusão	55
4. Bibliografia	57
6. Anexos	63
Anexo 1 – Interações de X (pré intervenção)	65
Anexo 2 – Interações de X (pós intervenção)	66
Anexo 3 – Interações de Y (pré intervenção)	67
Anexo 4 – Interações de Y (pós intervenção)	68
Anexo 5 – Posicionamento Sociométrico	69
Anexo 6 – Desempenho	70
Anexo 7 – Ficha de Conhecimento Mútuo	71

INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços realizados pela escola no sentido da inclusão, a inserção de alunos com Necessidades Educativas especiais (NEE) em aulas regulares não produziu os resultados esperados ao nível da integração social destes (Teixeira e Kubo, 2008).

Alunos que apresentam diferenças físicas do padrão características do seu diagnóstico clínico, são discriminados pelos seus colegas, ficando de parte da maioria das interações realizadas dentro e fora das aulas (Moreira, 2014; Ray, 1985), o que conduz a um desenvolvimento insatisfatório das suas capacidades sociais e emocionais (Bukowski & Hoza, 1989).

O Teatro, na sua vertente performativa, por incidir nas relações humanas, apela ao sentido empático entre os participantes e à cooperação entre estes, o que leva a que estes interajam mais e se conheçam melhor (Landier & Barret, 1991).

Estudos que utilizaram o Teatro como ferramenta para a promoção da socialização entre alunos no contexto educativo (Barry, Taylor, Walls e Wood 1990; Korukcu, Ersan, e Aral, 2015; Rupert, 2018; Widdows, 1996) concluíram que o Teatro influencia positivamente os níveis de interação social e o desenvolvimento de capacidades sociais.

Reconhecendo os benefícios do Teatro no contexto educativo, pretende-se verificar os efeitos positivos que esta forma de arte tem na socialização entre alunos com NEE com diferenças físicas do padrão e os seus colegas.

Ao nível da composição, este trabalho encontra-se estruturado em duas partes. Na primeira apresenta-se o enquadramento teórico do projeto dividido em 3 capítulos. No primeiro dá-se a conhecer as virtudes pedagógicas do Teatro, no segundo as abordagens desta técnica no contexto escolar e no terceiro, a importância do Teatro como ferramenta de inclusão.

Na segunda parte apresenta-se o estudo empírico, onde se procede à exposição de todo o processo do trabalho, dando a conhecer os objetivos da investigação e da intervenção, as opções metodológicas, a implementação do conjunto de técnicas teatrais, bem como a apresentação e a análise dos resultados obtidos antes e após a intervenção.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 - Teatro no Contexto Educativo

Para Viola Spolin (2001), as demandas colocadas nos dias de hoje à escola levam a que os alunos e professores caiam num automatismo educacional ao focar-se apenas nos resultados acadêmicos, não se apercebendo das razões que conduziram a este estado.

Parte deste problema provém dos resquícios de uma escola fragmentada cuja única função era o desenvolvimento cognitivo (Oliveira & Stoltz, 2010). Para estes autores, a escola enquanto instituição, até há poucas décadas, não reconhecia a importância que tinha nos domínios afetivos, emocionais e sociais dos alunos, não respeitando o seu desenvolvimento global.

Segundo Vygotsky (2001), o desenvolvimento de uma criança dá-se pelo meio da interação social. É desta forma, que o ser humano se apropria dos modos de pensar e agir correntes do seu meio, e é também através da interação que o aluno desenvolve a sua inteligência emocional e adquire competências sociais imprescindíveis para a sua convivência em sociedade.

Neste enquadramento, o Teatro afigura-se como uma das melhores ferramentas de desenvolvimento de capacidades do aluno para as quais a escola apresenta uma lacuna (Vygotsky, 2001). O Teatro, quando experienciado na sua função performativa (função em que os alunos participam como atores no processo), promove a socialização entre os participantes num ambiente de cooperação e criação artística. Para além disto, assistir a espetáculos de Teatro, tem um efeito pós-cognitivo ao ampliar a conceção do público acerca dos campos de fenómenos apresentados, levando a analisar novos pontos de vista, generalizando e unificando factos que até então estavam dispersos.

O Teatro tem-se progressivamente afirmado como um forte auxílio em problemas para os quais a escola na sua conceção tradicional não encontra soluções, o que veio a promover uma vaga contemporânea de estudos que analisam o impacto desta forma de arte no contexto escolar.

Ao reconhecer as necessidades específicas de cada comunidade escolar, o Teatro tem vindo a ser implementado com diferentes abordagens. Apesar das diferenças metodológicas de cada intervenção, estas têm em comum os benefícios que esta forma de arte estimula em campos relevantes para o desenvolvimento global do aluno tais

como a socialização (Costa, Faccio, Belloni, & Ludici, 2014; Korukcu, Ersan, & Aral, 2015), criatividade (Silva, 2012) e auto-imagem (Connors, 1991).

Apesar da implementação moderna do Teatro ter nascido de um movimento ligado ao desenvolvimento de competências pessoais, esta forma de arte mostra-se profícua em aspetos diretamente ligados ao sucesso académico, tais como os resultados em testes (Rupert, 2018), leitura e compreensão de textos na língua materna (Catterall, Chapleau, & Iwanaga, 1999), capacidades comunicativas em apresentações orais (Kassab, 2002), assiduidade e taxa de abandono escolar (Barry, Taylor, Walls e Wood 1990).

Em países onde o Teatro possui um forte grau de implementação é possível de observar que a opinião pública tem vindo a reconhecer a importância desta arte no campo da educação. Um dos exemplos são os Estados Unidos da América, onde, um estudo estatístico evidenciou que mais de 60% dos habitantes concordavam que as artes performativas contribuíam para a educação e desenvolvimento dos alunos (Ruppert, 2006).

Desde o seu nascimento na sociedade Grega clássica, o Teatro afirmou-se como uma das mais fortes ferramentas educativas sendo considerado imprescindível para a formação cívica e ética dos cidadãos (Courtney, 1974). No entanto, a sua significação educativa foi-se perdendo com o passar dos séculos até à era moderna onde se tem verificado uma reaproximação do Teatro aos contextos educativos. Contudo, apesar desta notória reaproximação, as suas potencialidades não estão ainda totalmente reconhecidas e exploradas.

Para Feyerabend (1984), o Teatro trata de questões tão complexas como as relações humanas, pelo que a descoberta da totalidade do seu potencial será algo difícil de quantificar. Contudo, como premissa inicial para todas as intervenções, deve-se considerar que o Teatro é a primeira “forma de conhecimento” em que a experiência humana é analisada de uma forma total. A expressão abarca em si, a mente, o corpo, linguagem, relações, história e cultura numa forma holística e interpretativa.

1.2 - Abordagens

Apontado por Aristóteles na sua obra *Poética* (384 -322 a.C.), uma das funções que Teatro tem no público é a catarse. A catarse no Teatro leva o espetador a identificar-se com as personagens assumindo os seus receios e a ensaiar num plano simbólico, soluções para lidar com os contextos que lhes são apresentados.

De acordo com Costa, Faccio, Belloni e Ludici (2014), o Teatro possui duas funções no âmbito educativo, sendo estas a função catártica e a função performativa.

A função catártica do Teatro, prende-se com a apresentação de espetáculos de cariz profissional no contexto escolar. Os alunos, ao assistirem a peças de Teatro onde as temáticas abordadas permitem uma identificação com as personagens e contextos, passam a compreender vários pontos de vista e a ensaiar a resolução criativa de problemas. É uma função que assume uma grande importância no contexto educativo, uma vez que, dada a fase de desenvolvimento do aluno, assistir a espetáculos de Teatro fomenta a inteligência emocional e o desenvolvimento de competências sociais (Pearson-Davis, 1989).

A função performativa do Teatro caracteriza-se por uma abordagem mais prática que consiste na participação dos alunos enquanto atores no processo teatral. Numa lógica de Expressão Dramática ou construção de um espetáculo teatral, os alunos participam num processo de ficção enquanto agentes ativos o que lhes proporciona um maior envolvimento emocional (para além da catarse) pois vivenciar (ainda que virtualmente) os problemas e contextos das personagens, conhecer as suas motivações e objetivos, estimula a sua capacidade empática e sentido crítico (Costa, Faccio, Belloni, & Ludici, 2014).

Esta aproximação do Teatro influencia de forma bastante positiva aspetos cruciais à socialização e desempenho escolar de crianças e adolescentes, como é o caso da autoimagem (Connors, 1991), autoaceitação (Connors, 1991), e gestão de conflitos (Graves, 2007). Para além disto, a função performativa do Teatro é também uma forma de promover atitudes positivas para com alunos com deficiência quando inserida num grupo inclusivo (Miller, Rynders, & Schleien, 1993).

Na função performativa do Teatro, a ação divide-se em duas grandes técnicas: a construção de um espetáculo com base num texto pré escrito, ou a Expressão Dramática (Costa, Faccio, Belloni, & Ludici, 2014) .

A técnica de construção de um espetáculo, na sua cronologia e organização, assemelha-se à construção de um espetáculo profissional. Neste caso, os alunos participam numa atividade com a finalidade de apresentar um espetáculo, levando a que todas as sessões se centrem no levantamento cénico de uma obra dramática (Courtney, 1974).

A técnica de Expressão Dramática assume um carácter mais holístico e centrado na individualidade do aluno. De uma forma geral, a técnica de Expressão Dramática está orientada para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e emocionais do aluno com recurso ao Teatro. Desta forma, a apresentação de um espetáculo final não é contemplada como uma fase obrigatória e a ação centra-se no uso de jogos teatrais como recurso à criação artística (Barret, 1990).

Apesar de Costa, Faccio, Belloni e Ludici (2014) considerarem a função catártica e a função performativa como as únicas funções existentes no contexto educativo, ao analisarem o fenómeno do Teatro do Oprimido no contexto escolar, apontam para que este possa vir a ser considerado uma nova função do Teatro que alia os principais efeitos das duas funções existentes.

Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido, ao reconhecer que o Teatro de função catártica possuía limitações relativas à passividade física dos espetadores, criou uma técnica que pretendia conciliar o ensaio de soluções num plano simbólico (principal efeito da função catártica) com a possibilidade de uma imersão física e emocional nos contextos mais densa (principal efeitos da função performativa) (Boal, 1991).

1.2.2 – Expressão Dramática

A técnica Expressão Dramática é criada por Gisèle Barret em 1990, como uma forma de potenciar a expressão do aluno através do Teatro, tendo em vista o seu desenvolvimento global.

Com a Expressão Dramática, surge uma técnica diferente das até então pertencentes à função performativa do Teatro. Neste sistema não existe uma pretensão formativa ou o objetivo principal de construção de um espetáculo, mas sim o desenvolvimento do aluno em matérias físicas, cognitivas e afetivas ao estimular a sua comunicação com os seus pares pelo meio de jogos teatrais (Barret, 1990).

Em termos de referencial teórico, a Expressão Dramática integra 6 alíneas norteadoras da ação (Barret, 1990):

- a) Pedagogia da subjetividade
- b) Pedagogia da globalidade
- c) Destaque para o coletivo
- d) Cuidado apurado com o “olhar” (interior e exterior)
- e) Dialética impressão/expressão
- f) Opção pela polissemia

Pedagogia da subjetividade

O aluno é o centro de toda a aprendizagem, sendo função do educador encontrar meios que exprimam a individualidade de cada elemento do grupo respeitando o seu contexto e temperamento próprios.

De forma prática, os jogos teatrais apresentados nas sessões de Expressão Dramática, devem ser adequados à realidade específica da turma e por sua vez, os reparos realizados a cada aluno devem ser definidos mediante as expectativas que o educador traça individualmente a cada aluno.

Propõe-se assim nesta alínea, uma pedagogia que assenta na equidade entre alunos ao respeitar e potenciar a comunicação própria de cada um.

Pedagogia da Globalidade

Tal como o ser humano é indivisível, as suas expressões também o são, não sendo possível dissociar os vários elementos que a compõem. Por isso, o educador considera as expressões dos alunos como um todo, nunca as isolando em aspetos específicos.

De forma a que possa ser traçado um percurso, ao mesmo tempo que se respeita a globalidade dos alunos, traçam-se vários “pontos-luz” que guiam o processo, sendo estes: o olhar, dialética impressão/expressão e a polissemia.

O coletivo

Por vezes o trabalho em grupo pode afetar a comunicação individual do aluno ao ser criada inconscientemente uma censura coletiva. Esta censura inibe o aluno de criar artisticamente segundo a sua expressão pelo estabelecimento coletivo de um padrão de atitudes e formas de atuar.

Para que tal não aconteça, o educador deve estar atento a este fenómeno e procurar sempre uma forma harmoniosa do aluno se desenvolver individualmente no coletivo sem se deixar contagiar pela expressão dos seus colegas ou os seus receios.

Como forma de reforço à expressão individual, o educador deve também promover a aceitação de todos os alunos pelos seus colegas ao desenvolver cenas que utilizem os aspetos mais interessantes dos alunos.

O Olhar

Segundo a conceção da autora, o individuo possui dois tipos de olhares: o interior, aquele que remete para uma introspetiva sobre o que se está a sentir naquele momento, e o exterior, que remete para uma imagem concebida sobre o que estamos a realizar fisicamente no momento.

Para um desenvolvimento da expressão, o aluno apenas deve utilizar o seu olhar interior, pois só assim é possível concentrar-se no que quer comunicar em vez da forma como está a comunicar (gerada pelo olhar exterior).

Apesar da Expressão Dramática lidar diretamente com a expressão física, o desenvolvimento da expressão de cada aluno é realizado através de um movimento interior ligado à comunicação de emoções.

Dialética Impressão/Expressão

Na Expressão Dramática, o educador funciona como um provocador de cenas ou jogos teatrais entre alunos. Neste contexto é sua função estar recetivo às propostas cénicas dos alunos, sem qualquer tipo de julgamento ou censura às suas expressões.

Para que se realize um percurso progressivo no desenvolvimento expressivo dos alunos, o educador deve aceitar o trabalho do aluno, potenciando-o com propostas cénicas adequadas à sua expressão num caminho artístico impresso pelo mesmo.

Polissemia

As sessões de Expressão Dramática são um espaço privilegiado para a ficção que parte de elementos reais para a elaboração de situações em que os objetos e palavras ganham um novo sentido.

É na busca pelos múltiplos significados dos elementos que rodeiam os participantes que estes desenvolvem a sua imaginação e visão crítica do mundo. Assim, o educador deve potenciar uma visão polissémica dos alunos ao propor jogos teatrais que potenciem um novo olhar sob aspetos rotineiros pertencentes aos seus universos.

1.2.2.1 – Metodologia de Expressão Dramática

A Expressão Dramática é uma prática artística que faz recurso das ferramentas do Teatro para o desenvolvimento pessoal de forma lúdica de aspetos como a expressão oral e corporal, o imaginário e a criatividade, a comunicação, a autoconfiança e por fim, o desenvolvimento da apropriação cultural (Landier & Barret, 1991). Neste sentido, toda a atividade deve reger-se por um conjunto de jogos para que nunca se perca o espírito lúdico do Teatro e a necessidade de jogo, implícita na contracena entre atores ou atores-público. As atividades devem ser dinamizadas com recurso a indutores que podem ser objetos, sons, imagens, personagens e texto, que serão utilizados como canais de expressão pessoal sobre as temáticas propostas por cada um.

O objeto manipula-se, é um suporte de expressão no seu uso habitual, põe o imaginário em ação logo que é desviado da sua função primária. A imagem é uma representação realista, poética, estética e simbólica, de um objeto, de uma personagem ou de um lugar. O som entra em interação com o espaço e permite experimentar a relação espaço-tempo. A personagem, para se construir, obtém ela própria apoio em todos os indutores, e por fim, o texto, surge como elemento escrito que valida todo o trabalho feito anteriormente colocando-o em cena sob a forma de um espetáculo.

Embora os instrumentos indutores, sejam bastante diferentes entre si, todos possuem a mesma aproximação progressiva que corresponde à estrutura de uma sessão ou atelier. A estrutura compreende:

- uma fase de exploração sensorial;
- um período de relacionamento com a afetividade;
- um emprego da motricidade;
- uma abordagem vocal e verbal;
- um tempo consagrado à exploração global e à dramatização.

1.2.3 - Teatro do Oprimido

Embora o Teatro do Oprimido tenha surgido a partir de um movimento de Teatro e comunidade associado à resistência política através das artes, as múltiplas intervenções educativas deste comprovaram a sua efetividade no meio escolar (Costa, Faccio, Belloni, & Ludici, 2014).

O Teatro do oprimido que é um sistema que se insere tanto na função performativa como na função catártica do Teatro, é um método eficiente para, considerando a capacidade crítica dos alunos, analisar e desenvolver soluções criativas para problemas específicos no contexto escolar (Costa, Faccio, Belloni, & Ludici, 2014).

Augusto Boal (1982), desenhou um conjunto de técnicas de intervenção teatral com objetivo da capacitação do público para a mudança social. Desse conjunto, evidenciam-se para o presente estudo o Teatro Estátua (Boal, 1991) e a técnica “Quebrar da Opressão” (Boal, 1982) .

Teatro Estátua

O Teatro estátua é uma técnica teatral que aborda problemas de opressão ligados à discriminação, assédio moral e violência física que recorre à comunicação corporal dos participantes.

Nesta técnica, os participantes são convidados a apresentar e discutir problemas que lhes concernem ao ilustrar, através do seu corpo, situações de opressão física formando para isso (coletiva ou individualmente) estátuas de situações exemplificativas.

Na sua prática o Teatro estátua possui quatro fases de criação:

- A primeira fase tem o objetivo de mostrar a visão crítica dos participantes sobre os problemas abordados. Para tal, é pedido que apresentem uma estátua de um agente de determinada situação que se pretende abordar;
- A segunda fase usa o mesmo método de comunicação corporal, com o objetivo de recolher soluções para os problemas apresentados. Neste momento os participantes, através do mesmo recurso da fase anterior, criam uma estátua onde ilustram momentos da situação onde o problema foi resolvido;
- A terceira fase inicia a discussão acerca da pertinência dos problemas apresentados, ao ser criado um espaço para que se ilustrem novas situações, no caso destas não servirem a temática abordada na sessão;

- A quarta fase da sessão tem o objetivo de levar os alunos a concluir acerca das melhores soluções para a resolução dos problemas apresentados. Para tal, os alunos discutem as melhores soluções e levam a cena uma breve dramatização (que não utiliza fala) entre os momentos das estátuas criadas na primeira e a segunda fases.

“Quebrar da Opressão”

“Quebrar da Opressão” é uma técnica que atua concomitantemente em dois campos: os problemas sociais de cariz geral relacionados com a vida em comunidade e os problemas individuais de cada participante associados a eventos negativamente marcantes.

Esta técnica parte de acontecimentos de intensa repressão vividos pelos participantes para comunicar problemas afetos à comunidade. Ao levar as situações dos participantes para cena, descontextualizando-os parcialmente dos seus moldes originais, a situação específica assume proporções globais que permitem ao público uma mais fácil identificação e busca de soluções para o problema apresentado.

Na prática, o “Quebrar da Opressão” recolhe relatos acerca de situações marcadamente negativas em que os participantes tenham agido como vítimas para depois coloca-los em cena com todos os participantes. Nesta atividade, o participante inicialmente, age como a vítima que foi na situação relatada e depois troca de papel ao interpretar o agressor. Após a interpretação dos dois agentes presentes no relato, o grupo é convidado a discutir as emoções sentidas ao ver/participar nas cenas apresentadas de forma chegar-se a um consenso sobre que novas atitudes tomar no caso dos problemas apresentados se repetirem.

Esta técnica funciona como um laboratório social, que coloca em estudo situações reais de opressão, mas elimina da equação os perigos inerentes e seus antagonistas, permitindo assim, aos participantes e ao público, uma melhor análise das situações e a emergência de melhores soluções.

1.3 – Teatro na Promoção da Inclusão

Um dos objetivos da prática inclusiva é a inclusão social do aluno, ao promover a interação deste com os seus colegas cria-se condições para a criação de competências sociais necessárias ao seu desenvolvimento (Jindal-Snape & Vettrano, 2007). É reconhecido por Teixeira e Kubo (2008) que a escola desenvolveu medidas neste sentido ao inserir alunos que necessitam de apoio especializado à educação em grupos turma. Porém, esta ação sem nenhum complemento de estimulação da socialização, não conduz a níveis desejados de interação destes alunos com os seus colegas.

O Teatro é pode dar um forte contributo à educação inclusiva dada a sua capacidade de intervenção direta nos aspetos da socialização. Estudos que utilizaram o Teatro como ferramenta para a promoção da socialização (Barry, Taylor, Walls e Wood 1990; Korukcu, Ersan, e Aral, 2015; Rupert, 2018; Widdows, 1996) concluíram que o Teatro influencia positivamente nos níveis de interação social e no desenvolvimento de capacidades sociais.

Independentemente da sua abordagem, o Teatro é um espaço privilegiado para a socialização, pois a sua matéria prima são as relações humanas. Na sua função performativa, o Teatro fomenta a socialização devido à necessidade implícita de comunicar e cooperar para a criação de um objeto artístico (Landier & Barret, 1991). Vários estudos (Buhrmester, 1987; Bukowski & Hoza, 1989; Ladd, 1996) evidenciaram que a maior parte dos alunos que necessitam de apoio especializado à educação são mais rejeitados que os seus colegas, ficando de parte na maioria das interações realizadas em aula, isolando-se nos períodos de intervalo. Tal conduz a um mau estar destes alunos na escola, e a um nível de aquisição de competências sociais insuficiente com implicações no desenvolvimento emocional do aluno.

Estudos realizados com o público específico das crianças que necessitam de apoio especializado na educação (Carter Feldman, Asmus, & Brock, 2015; De la Cruz, 1998; Guimarães, 2012; Jindal-Snape & Vettrano, 2007), mostraram que o Teatro potenciou não só a quantidade das suas interações com os pares como também promoveu a aquisição de mais competências sociais, tornando os participantes mais capazes de interagir e participar em conversas com os seus pares.

1.3.1 – Estudos Acerca do Teatro como Ferramenta de Inclusão

Miller, Rynders e Schleien (1993) num estudo com 24 alunos do ensino regular, tendo 12 deles Necessidades Educativas Especiais (NEE), concluíram que o Teatro influenciou positivamente a qualidade das interações dirigidas aos alunos com NEE e estimulou o estabelecimento de amizades entre estes e os seus colegas.

Os 24 participantes foram divididos em dois grupos cada um contendo 6 alunos com NEE. Um grupo participou numa intervenção através de jogos dramáticos (grupo experimental) e o outro participou em atividades cooperativas (grupo de controlo). Após a intervenção, pelo meio de avaliações sociométricas, constatou-se que os alunos inseridos nas aulas de educação especial pertencentes ao grupo experimental experienciaram interações mais positivas por parte dos seus pares que os alunos pertencentes ao grupo de controlo. O mesmo ocorreu também no campo das relações, ao se concluir que mais alunos pertencentes à educação especial no grupo experimental foram apontados como amigos pelos seus pares que alunos na mesma condição pertencentes ao grupo de controlo.

Widdows (1996), num grupo de 20 alunos com 6 diagnosticados com dificuldades emocionais e comportamentais, concluiu que o Teatro influenciou o aumento de comportamentos positivos dos alunos e a redução de comportamentos negativos.

O objetivo central deste estudo, prendeu-se com o estudo das alterações nos padrões comportamentais dos alunos através da inserção, durante um ano, da disciplina de Teatro no currículo da turma. A avaliação contabilizou todas as interações marcadamente positivas e negativas de duas sessões de Teatro durante o ano, uma no início e outra no final. Os resultados recolhidos mostraram que as interações negativas existentes na sessão inicial foram completamente suprimidas na sessão final e que as interações positivas aumentaram significativamente passando de 1 (sessão inicial) para 29 (sessão final).

Beuge (1993), num estudo com 35 alunos, sendo 7 diagnosticados com dificuldades emocionais e comportamentais, concluiu que o Teatro influenciou positivamente o autoconceito dos participantes e as atitudes dos alunos perante os seus colegas com dificuldades emocionais e comportamentais.

A intervenção deu-se através de técnicas de Teatro adaptadas para o estímulo de atitudes positivas entre colegas em sessões semanais de meia hora durante um ano letivo. A avaliação deste estudo foi centrada na recolha de dados nos períodos pré e pós intervenção através de testes que mediam as atitudes e autoconceito de cada participante. Após a intervenção, todos os alunos possuíram valores nos testes dirigidos ao autoconceito significativamente superiores aos obtidos na primeira fase. No teste relativo às atitudes dos alunos, foi possível verificar que todos os alunos mostraram na fase pós intervenção a intenção de adotar melhores atitudes perante os seus colegas com dificuldades emocionais e comportamentais.

Korukcu, Ersan e Aral (2015), tendo como participantes 68 alunos inseridos num programa de desenvolvimento infantil (*child development associate program*), concluíram que Teatro promoveu efeitos positivos no desenvolvimento das suas capacidades sociais destes.

Para o estudo, 38 dos alunos foram inseridos no grupo experimental e 30 no grupo de controlo. A intervenção durou 13 semanas com a periodicidade de uma sessão por semana. A recolha de dados foi realizada através de dois testes escritos (pré e pós teste) que avaliaram as suas competências sociais. Na análise de dados, os alunos inseridos no grupo experimental obtiveram maiores resultados que os seus colegas no grupo de controlo.

De La Cruz (1998), tendo como participantes no seu estudo 35 alunos inseridos na educação especial, concluiu que o Teatro melhorou significativamente as capacidades destes nos campos da socialização e oralidade.

A intervenção implicou a realização de 12 sessões de Teatro no período de 2 meses. A recolha de dados foi realizada através de um pré e pós teste que avaliava as capacidades sociais e orais dos alunos. Após a intervenção todos os alunos mostraram um aumento significativo dos resultados obtidos no teste que avaliava as suas capacidades sociais e comunicativas.

Kempe e Tissot (2012), num estudo realizado com 12 alunos, sendo 2 destes diagnosticados com Perturbação do Espectro do Autismo, concluíram que o Teatro influenciou positivamente na participação dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo e na cooperação entre estes e os seus colegas na sala de aula.

A intervenção foi realizada através do recurso a sessões de jogos teatrais cooperativos uma vez por semana durante um ano. A recolha de dados teve em vista a participação e cooperação dos alunos e foi realizada através da observação participante tendo como amostra dois momentos (antes e após a intervenção). Ao analisar os dados recolhidos os autores verificaram que os alunos com perturbação do espectro do autismo começaram a cooperar mais com os seus colegas nas aulas levando a que frequência da participação individual destes fosse também maior.

Em Portugal Guimarães (2012) e Pires (2012) desenvolveram projetos utilizando o Teatro como instrumento de aprendizagens.

Guimarães (2012) realizou uma meta-análise de estudos relativos à prática de Teatro com jovens com défice cognitivo. Através sua investigação foi possível concluir que o Teatro potencia as aprendizagens de alunos com défice cognitivo assim como melhora as suas noções de autoimagem e autoconceito, levando assim à criação de melhores condições para a sua inclusão e posterior inserção no mundo do trabalho.

Pires (2012), através de um estudo realizado em duas instituições ligadas à educação especial, concluiu que o Teatro estimulou a cooperação entre alunos com e sem deficiência e o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas.

O estudo pretendeu conhecer o contributo das práticas educativas do Teatro no desenvolvimento de crianças/jovens com défice cognitivo. Para tal, levou-se a cabo uma recolha de dados com recurso da observação, entrevistas e análise documental, em duas instituições (uma escola e uma associação). Os resultados obtidos indicaram possível de analisar que o Teatro permitiu aos alunos adquirir competências de cariz sensório-motor, cognitivo, relacionais intrapessoais (autoestima, autoconfiança) e interpessoais (nomeadamente autonomia social). Para além disto, observou-se que, em projetos cujos os participantes eram alunos com e sem deficiência, os alunos sem deficiência desenvolveram um maior sentido de respeito e colaboração para com os seus colegas com deficiência.

Ao analisar os estudos acima citados, podemos considerar que todos apontam para respostas positivas quanto à eficácia do Teatro no desenvolvimento sócio emocional de alunos com NEE, conclusão essa que tinha já sido evidenciada por Jindal-Snape e Vettraino (2007).

Conclui-se, que o uso do Teatro possui forte potencial na intervenção em questões ligadas à inclusão educativa. No entanto, e apesar de Costa, Faccio, Belloni, e Ludici (2014) referirem que a eficácia de programas que usam Teatro na educação aplicada começa a ser globalmente aceita, é referido no mesmo estudo, que este campo de estudos ainda se encontra num estágio inicial, devendo ser refinado de forma a que se possam realizar conclusões mais sólidas.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

2.1 - Pertinência do estudo

A investigação tem confirmado a importância das relações entre pares no desenvolvimento das crianças e adolescentes (Berndt, 1989). Inúmeros autores referem que a interação com os pares é essencial para o desenvolvimento psicológico e social dos jovens (Buhrmester, 1987; Bukowski & Hoza, 1989; Ladd, 1996), não só porque a rejeição e as fracas relações entre pares levam a um desenvolvimento insatisfatório, mas também porque os relacionamentos e as amizades levam ao desenvolvimento social e emocional destes (Bukowski & Hoza, 1989).

Contudo é importante de referir que alunos que necessitam de apoio especializado à aprendizagem são um grupo de risco, tendo menos probabilidade de criar fortes laços de amizade com os seus pares por serem mais rejeitados que os seus colegas (Welby & Enumo, 2004).

Vários estudos (Moreira, 2014; Ray, 1985), evidenciaram que os alunos que apresentam características físicas notórias da sua diferença, possuem níveis maiores de rejeição pelos pares que os seus colegas que, embora também necessitem de apoio especializado à aprendizagem não evidenciam essas diferenças físicas, pelo que os primeiros devem ser alvo de maior atenção por parte da escola.

É neste pressuposto que se desenvolve o presente projeto. Fazendo-se recurso de técnicas teatrais, pretende-se promover a integração social de dois 2 alunos que apresentam diferenças físicas visíveis características de alterações congénitas (Síndrome fetal alcoólico) ou genéticas (trissomia 21) numa turma de 10 alunos.

Através de 6 sessões, que conciliam técnicas do Teatro do Oprimido e Expressão Dramática, pretende-se melhorar o nível e a qualidade das interações, a posição sociométrica e a imagem do desempenho de dois alunos pertentes à turma que possuem diferenças físicas relativamente ao padrão.

2.2 - Participantes

O presente estudo realizou-se, numa escola de 2º e 3º ciclo envolvendo todos os alunos de uma turma do 9º ano. O grupo participante da intervenção é composto por 10 alunos, com idades compreendidas entre os 13 e 16 anos, sendo 3 do sexo masculino e 7 do sexo feminino.

Ao grupo pertencem dois alunos com Necessidades Educativas Especiais, o aluno X com 15 anos e a aluna Y com 14 anos.

Através do documento do Programa Educativo Individual dos alunos (atualizado no ano letivo 2015/2016), foi possível aceder às informações do perfil de funcionalidade. Segundo o relatório médico citado no documento, o aluno X é um jovem que possui trissomia 21, com atraso no desenvolvimento e um nível de Q.I. inferior ao esperado para a sua idade. A aluna Y, segundo o relatório psicológico citado no documento, é diagnosticada com síndrome fetal alcoólico e apresenta um atraso global associado a epilepsia e comportamento hiperativo, revelando um nível Q.I. inferior ao esperado para a sua idade.

Ambos os alunos possuem diferenças visíveis ao nível físico características do seu diagnóstico, o que os torna mais suscetíveis à rejeição por parte dos seus pares devido à sua aparência física se afastar do padrão da turma.

2.3 – Objetivos

Conjugando as áreas de Teatro e Educação Especial, pretende-se através deste projeto estudar os benefícios que o Teatro pode trazer à inclusão de alunos que necessitam de apoio especializado à aprendizagem que possuem diferenças visíveis ao nível da configuração física.

O objetivo deste estudo é avaliar o impacto do uso de técnicas teatrais no desenvolvimento da socialização e imagem dos alunos X e Y. Neste contexto, objetivos específicos do presente estudo são os seguintes:

- Aumentar a proximidade física dos alunos X e Y com os restantes da turma;
- Aumentar o volume de interações dos alunos X e Y com os restantes da turma;
- Melhorar a qualidade de interações entre os alunos X e Y com os restantes da turma;
- Melhorar o posicionamento sociométrico dos alunos X e Y na turma;
- Melhorar a imagem que os restantes alunos possuem do desempenho de X e Y.

2.4 – Metodologia

O presente estudo, caracteriza-se por ser um estudo de caso de tipologia quantitativa que pretende avaliar o impacto que o recurso a técnicas teatrais no âmbito escolar poderá ter na socialização e imagem dos alunos X e Y.

De forma a operacionalizar a avaliação, os conceitos socialização e imagem são divididos nos vários aspetos que os compõem para uma posterior formulação de objetivos específicos. A par do realizado em Carter, Feldman, Asmus, e Brock, (2015), a socialização é avaliada pela proximidade física entre alunos, volume e qualidade das interações mostradas. A imagem é avaliada através da posição sociométrica dos alunos X e Y no grupo turma e pelo desempenho mostrado nas sessões de intervenção (Welby & Enumo, 2004).

Em relação às variáveis da socialização, a “proximidade física entre alunos” é definida pela posição física entre colegas. Considera-se que um aluno se encontra próximo de outro sempre que se encontre num raio máximo de 1 metro de distância e possua uma orientação corporal que lhe permita uma interação social fácil com o seu colega. Considera-se que um aumento da proximidade entre alunos traduz-se no aumento do tempo que o aluno se encontra próximo dos colegas e do número de colegas que se encontram próximos deste.

Na variável “volume de interações”, consideraram-se todas as interações verbais ou não verbais que incluíam os alunos X e Y, independentemente da sua qualidade. As interações podem ser iniciadas pelos alunos em questão ou pelos seus colegas.

A qualidade de interações consiste no somatório global dos valores obtidos por cada aluno nas suas interações apontadas na variável “volume de interações”. A cada interação é atribuído um valor numa escala de 1 a 3 que corresponde à qualidade da mesma. O valor -1 caracteriza uma interação como negativa e destina-se a todas as interações realizadas de forma arrogante ou rude. O valor 1 caracteriza uma ação como neutra e destina-se a todas as ações de intenção neutra ou impercetível, ligadas somente ao decorrer da atividade da aula. O valor 2 caracteriza a interação como positiva e refere-se a todas as interações realizadas de forma afável para com o aluno. Considera-se que quanto maior for o valor obtido no somatório global, maior será o nível da qualidade das interações.

Em relação às variáveis que caracterizam a imagem, a posição sociométrica de cada aluno no grupo é avaliada através das preferências sociais aferidas a partir da pontuação de cada um no teste sociométrico. Valores mais elevados correspondem a um melhor posicionamento sociométrico dentro do grupo.

O desempenho, corresponde à avaliação feita por cada aluno dos desempenhos dos seus colegas nas sessões de Teatro. A avaliação classifica o desempenho dos alunos em 5 níveis, sendo 1 o valor mais baixo e 5 o valor mais alto. O somatório dos valores relativos a cada aluno traduz-se na pontuação final da imagem acerca do desempenho. A recolha de dados será realizada a todo o grupo, enquanto que o tratamento e posterior análise dará enfoque apenas aos alunos X e Y. Esta recolha ocorrerá em dois períodos (pré e pós intervenção), sob a forma de observação não participante, questionário e teste sociométrico.

Uma vez que se pretende intervir em conceitos como a socialização e imagem, conceitos bastante distintos, o método de intervenção utiliza uma técnica teatral diferente para estimular cada conceito.

A socialização entre alunos (proximidade física entre alunos, volume e qualidade de interações) será estimulada com recurso à Expressão Dramática, técnica que tem evidenciado bons resultados neste domínio (Landier & Barret, 1991).

De forma a melhorar a imagem que os restantes alunos possuem de X e Y, faz-se recurso a duas técnicas do Teatro do oprimido, sendo estas o “Teatro Estátua” (Boal, 1991) e “Quebrar da opressão” (Boal, 1982). Tais técnicas pela forma como abordam as experiências pessoais de cada participante, darão uma visão mais aprofundada sobre a personalidade dos participantes, podendo alterar imagens pré-concebidas (Costa, Faccio, Belloni, & Ludici, 2014).

2.5 Instrumentos

Os instrumentos utilizados na avaliação das variáveis foram a observação não participante, questionário e o teste sociométrico.

A observação não participante que analisou dados relativos aos campos da socialização (proximidade física, volume e qualidade de interações), recorreu à gravação vídeo de uma atividade pré-estabelecida numa aula regular nos momentos antes e após a intervenção.

Recorreu-se à gravação vídeo pelas várias características que se adequam ao projeto, sendo estas a possibilidade de intromissão mínima no decorrer da atividade normal da turma, a fiabilidade de contagem, análise das interações e por fim, o fácil cálculo de distâncias pelo uso de várias câmaras em diferentes pontos da sala.

O questionário recolheu informações relativas às expectativas de desempenho de cada aluno tendo sido respondido pelos alunos antes e depois da intervenção. Este instrumento, que possui várias questões relativas ao conhecimento dos colegas de turma, destaca principalmente a avaliação do desempenho de cada aluno nas sessões de Teatro. O uso do questionário permite a realização de questões diretas aos participantes e a possibilidade de uma maior veracidade das respostas devido à salvaguarda do anonimato dos inquiridos.

A avaliação do posicionamento sociométrico de cada aluno na turma (antes e depois da intervenção) foi realizada a partir de um teste sociométrico proposto por Bustos (1979).

2.6 – Procedimentos de Intervenção

Entre 14 de Abril e 03 de Junho de 2016, ocorreu a intervenção deste projeto que centrou a sua atividade na turma 9ºX.

A cronologia da intervenção contemplou três grandes momentos, sendo estes a avaliação inicial, a intervenção teatral e a avaliação final.

A avaliação inicial que teve como objetivo traçar uma linha de base da socialização e hétero-imagem de cada aluno da turma, ocorreu no dia 14 de Abril na aula de 45 minutos de Educação Moral e Religiosa Cristã (E.M.R.C.).

A intervenção teve lugar todas as quintas-feiras (à exceção da última sessão) desde 21 de Abril até 1 de Junho, num total de 6 sessões, de 90 minutos.

A avaliação final decorreu no dia 2 de Junho, na última aula de E.M.R.C. daquela turma, onde através dos instrumentos de avaliação foi possível recolher o mesmo tipo de dados que a avaliação inicial, tendo como finalidade a observação de mudanças inerentes à intervenção pelas sessões de Teatro.

2.6.1 – Avaliação Inicial – Observação não Participante e Questionário de Conhecimento Mútuo

O primeiro contacto com o grupo do projeto ocorreu durante a avaliação inicial, no dia 14 de Abril, na aula de E.M.R.C. Toda a avaliação ocupou os 45 minutos pertencentes à da aula e a mesma dividiu-se em duas partes, a observação da atividade e o questionário de conhecimento mútuo.

A Atividade

Para reduzir ao máximo as eventuais diferenças nas interações da turma pela sessão estar a ser orientada por alguém estranho à mesma, a atividade teve como orientador o professor da disciplina que seguiu um breve guião com os objetivos da mesma.

Após breve contextualização, deu-se início à atividade que durou 25 minutos e utilizou como mote a seguinte frase “Para ser bom aluno não posso...”, a qual devia ser completada em três dramatizações diferentes realizadas pela turma.

Para que melhor pudesse se observado o padrão de interações entre a turma, não foram atribuídas funções e hierarquias dentro do grupo, deixando apenas a instrução de que teriam os primeiros 10 minutos para decidir oralmente que situações iriam apresentar. Após isto os alunos teriam que entregar as sugestões em papel ao professor orientador. No momento seguinte da atividade os alunos tiveram 10 minutos para poderem ensaiar as cenas a que se tinham proposto na etapa anterior e por fim nos 5 minutos finais foram dedicados à apresentação dos pequenos sketches desenvolvidos.

A recolha de dados para avaliação desta atividade foi feita através da captação vídeo dos 25 minutos que a compuseram, usando para isso duas câmaras de vídeo em dois pontos diferentes da sala, tornando assim mais fácil o cálculo das distâncias entre alunos e a visibilidade completa de todos os elementos do grupo.

Questionário de Conhecimento Mútuo

Após o fim da atividade anterior os alunos preencheram o questionário de conhecimento mútuo.

O questionário, que misturou questões ligadas ao que os alunos conheciam dos seus colegas e o que acharam que estes viriam a ser na vida adulta, pretendeu avaliar o quão bem estes se conheciam, ao mesmo tempo que, através de questões ligadas ao futuro dos colegas mostrar a perceção das suas capacidades.

Para haver dados relativos a todos os alunos, cada aluno preencheu 8 fichas, uma por cada colega.

O preenchimento do questionário foi feito com os alunos num círculo de costas uns para os outros, para que, algumas perguntas de conhecimento dos colegas não fossem corrompidas com o facto de poderem ver o colega à sua frente.

Assim que os alunos completaram o teste, levando para isso 10 minutos, foram instruídos a agrupar as fichas que possuíam de cada colega pela ordem de relacionamento, ou seja, a ficha do colega com o qual mais se relacionavam deveria estar por cima e a ficha do colega com que menos se relacionavam deveria estar por baixo.

O agrupar das fichas, pretendeu assemelhar-se aos resultados obtidos por um teste sociométrico denominado “Comboio da Amizade” e gerar dados que, ao serem agrupados, pudessem gerar um pequeno mapa de relacionamentos e uma lista dos alunos com os quais os seus colegas mais se identificavam.

Curiosamente, o agrupar das fichas demorou mais tempo que o próprio preenchimento, precisamente mais 2 minutos (total de 12 minutos), levando assim a crer que os alunos levaram com bastante seriedade esta etapa.

2.6.2 – Intervenção Através do Teatro

O programa da intervenção através do Teatro teve quatro grandes partes: Introdução ao Jogo Dramático, Expressão Dramática Através de Indutores, Teatro do Oprimido e por fim, Construção de Um Mini Espetáculo Final. No seu conjunto o programa obedeceu a esta sequência (à exceção da primeira parte) embora, a dada altura ocorressem em simultâneo por se revelarem indissociáveis.

Introdução ao Jogo Dramático

Havendo a necessidade de criar uma base comum de conhecimentos sobre as regras fundamentais do jogo teatral para que o trabalho subsequente pudesse assentar em cima do mesmo, esta parte do programa teve o objetivo de introduzir os participantes ao jogo dramático.

Neste período, os participantes entraram em contacto de uma forma genérica com a noção de espaço de jogo, estrutura dramática de uma improvisação e relação com o colega em cena através de jogos práticos e sua devida contextualização teórica.

Expressão Dramática Através de Indutores

Na fase da Expressão Dramática Através de Indutores, os alunos foram levados a participar em jogos dramáticos, incitados através de indutores como o objeto, a imagem, o som, a personagem e o texto.

Os exercícios teatrais (individuais ou em grupo), usaram os indutores como via de acesso, de derivação ou de desvio da expressão ou jogo, pois segundo Landier e Barret (1991 p.21) “... é por vaguear, fazer gazeta, que nos é possível alcançar mais seguramente esse objetivo escondido”.

Apesar de serem bastante diferentes, a abordagem dramática a um indutor possuiu três fases distintas, sendo estas: a exploração sensorial (realizada individualmente com o objetivo do aluno adquirir um olhar único com o elemento indutor), a interação (exploração do indutor em interação com colegas), e por fim a dramatização (construção dramática coletiva com base no indutor).

Pode-se afirmar que o improvisado foi base para toda a criação dramática nesta fase e que os indutores serviram assim como pretextos para a criação de pequenas cenas que viriam a servir de base para a criação do mini espetáculo final.

Teatro do Oprimido

Os jogos baseados na metodologia do Teatro do Oprimido fizeram com que todos os alunos, expressando-se através da cena, mostrassem os seus maiores medos à turma e, em conjunto, trabalhassem para arranjar alternativas a esse problema.

Considerando que o Teatro do oprimido é uma teoria teatral à qual estão agregados vários métodos práticos de intervenção, optou-se aqui por fazer recurso das técnicas: “Teatro-estátua” e “quebrar da opressão”.

O Teatro estátua era utilizado para uma abordagem rápida a uma situação de opressão física bastante notável enquanto o método “quebrar da opressão” incidia em situações de opressão psicológica em que a situação não era visivelmente tão notória.

Construção de Um Mini Espetáculo Final

A construção de um Mini Espetáculo Final, foi inserida no programa para potenciar o nível de concentração e entusiasmo dos alunos, dando assim uma explicação aos alunos sobre a finalidade do conjunto de sessões e fazendo com que estes estivessem bastante atentos aos exercícios pois estes poderiam ser parte do espetáculo final.

Esta fase iniciou-se nas duas últimas sessões e consistiu num desafio lançado à turma. Em pequenos grupos, os alunos teriam que se inspirar numa pequena cena feita anteriormente e desenvolvê-la para que a mesma possuísse no seu enredo um momento em que um dos seus medos fosse enfrentado. Após isto, a turma teria que se reunir e, a partir das cenas desenvolvidas, criar um mini espetáculo que alinhasse todas as cenas construídas anteriormente sob o título de “Receios e medos da turma do 9ºX”.

De todas as cenas que compunham o espetáculo, a unanimemente mais marcante foi protagonizada por X, que abordou o seu medo de iniciar uma conversa com alguém do sexo feminino, ao interpretar um amante temerário que encontra a rapariga pelo qual está apaixonado no bar. Usando um colega como conselheiro, ouvia as suas instruções pelo intercomunicador e abordava a rapariga (sua colega que estava em cena) das formas menos convencionais e mais divertidas até chegar à que lhe era mais confortável e adequada.

2.6.3 - Cronologia das Sessões

Sessão 1 – Introdução ao Jogo Dramático

Respeitando o objetivo da primeira parte do programa, esta sessão dedicou-se inteiramente a introduzir os participantes ao jogo dramático através de uma abordagem prática.

Após uma breve apresentação coletiva, os participantes entraram em contacto com as noções estabelecidas para esta parte do programa, tais como o espaço cénico e relação público-ator, através de jogos que envolveram a sua interação com um pequeno espaço de jogo desenhado do chão da sala, assumindo que este seria um palco e que as cadeiras, que se dispunham em fila defronte para esse retângulo, seriam a plateia.

Para além disto, expôs-se brevemente a estrutura das sessões subsequentes e o seu objetivo: criar um mini espetáculo final a ser apresentado para toda a comunidade escolar.

Sessão 2 – O Objeto

Utilizando a técnica de Expressão Dramática, o objetivo desta sessão foi a utilização de exercícios de objeto como indutor de forma a materializar e partilhar a imaginação dos participantes no espaço cénico (Landier & Barret, 1991).

O indutor para esta sessão foi uma cadeira da sala de aula, por ser um objeto familiar aos alunos, resistente e permitir várias leituras simbólicas.

Os exercícios práticos começaram por uma pequena exploração individual do objeto, onde os alunos descobriram outras formas de segurar o objeto e outras formas de sentar. De seguida em grupo, com os alunos dispostos em forma de círculo, cada um era convidado a ir ao centro e mostrar outras funcionalidades da cadeira que não a de sentar. Por fim, dividindo os participantes em grupos, é dado o objetivo a cada um de explorar a funcionalidade alternativa descoberta no exercício anterior e colocá-la em cena com todo o grupo dando a essa mesma funcionalidade um contexto. (Por exemplo, a cadeira que agora é uma mota é assaltada por ladrões que vêm de uma perseguição com a polícia).

No final da sessão, com o objetivo de manter as expectativas dos participantes para a sessão seguinte, foi acordado que o tema para o espetáculo seriam os receios que os

participantes sentiam no contexto escolar. Referiu-se assim que seria utilizada como primeira atividade o Teatro-estátua contextualizando as suas regras e objetivos.

Sessão 3 – O Tema e o Teatro do Oprimido

Através do recurso à técnica do Teatro-estátua, presente no Teatro do Oprimido (Boal, 1991), esta sessão teve como objetivos a introdução dos participantes à temática presente no espetáculo final e a partilha de histórias e visões sobre o medo com situações de *bullying* observadas na escola.

Depois de um aquecimento físico coletivo, os participantes foram convidados a sentarem-se em círculo no centro da sala e a apresentarem verbalmente a todos os colegas situações de *bullying* que tivessem assistido dentro da escola. A partir destes relatos, mediou-se uma conversa acerca dos motivos que levaram a realizar aquela ação, o que a vítima poderia ter sentido naquele momento e o que os participantes sentiriam na pele da vítima.

Após a conversa, seguiu-se a primeira etapa do Teatro-estátua, tendo sido sugerido ao grupo que se tentasse ilustrar um momento-chave de uma história contada na conversa. Para isto, cada participante individualmente deveria escolher uma história e mimetizar com o corpo, formando uma estátua viva e um momento desta, protagonizando um dos agentes, o agressor ou a vítima.

Continuando na primeira fase, após todos terem realizado a sua “estátua”, cada participante foi convidado a ver a imagem que os seus colegas realizavam com o corpo e a intervir moldando-as como um boneco articulado, de forma a melhor assemelhar-se com a imagem exterior por si imaginada. No momento em que todos os participantes moldaram os seus colegas, cada um voltou a formar a estátua previamente apresentada com as correções feitas pelos colegas, obtendo-se assim uma imagem mais aproximada da realidade, apelidada de “Imagem Real” por Augusto Boal (1991).

Na segunda fase, os alunos foram convidados a criar uma nova imagem, com o mesmo recurso ao seu corpo, que ilustrasse uma resolução do problema levantado na primeira imagem, resultando disto a “Imagem Ideal”.

Na terceira, devido ao seu carácter transitório, foi proposto que se trabalhasse novamente na primeira imagem de forma a realizar alguns ajustes. Por fim, na quarta

fase os alunos foram convidados a apresentar individualmente uma transição corporal da sua postura inicial “Imagem Real”, para a postura final “Imagem Ideal”.

Finalizando a atividade de Teatro-estátua, voltou-se para a Expressão Dramática através de indutores, tendo-se escolhido para esta sessão o som como elemento indutor. Após uma exploração realizada às músicas selecionadas onde os participantes dançaram a música com partes separadas do corpo, os alunos teriam agora que realizar uma dramatização em conjunto que harmonizasse com uma das músicas disponíveis, fazendo assim com que se criasse uma pequena cena constituída por uma introdução, clímax, resolução e a repetisse de acordo com o surgimento do refrão da música.

Sessão 4 – “Quebrar da Opressão”

Esta sessão teve o objetivo de aprofundar a partilha de medos que os participantes possuem através de episódios que tenham protagonizado, fazendo recurso da atividade “Quebrar da Opressão” (Silva, 2014).

De forma a tornar este exercício o objeto principal da sessão, decidiu-se iniciar a sessão por exercícios de Expressão Dramática através de indutores, deixando o mesmo para o final.

Utilizando desta vez a imagem como indutor, os participantes começaram por realizar uma exploração sensorial ao caminharem na sala de aula como se estivessem a caminhar no espaço retratado na imagem. De seguida, mimetizaram em grupo as ações apresentadas nas imagens e por fim, realizaram uma breve dramatização com recurso a voz e corpo da situação retratada.

O exercício “Quebrar da opressão” divergiu do original proposto por Augusto Boal e, de forma a manter o anonimato dos participantes, foi pedido que cada um escrevesse num papel a situação da sua vida em que sentiram mais medo. Por cada história selecionada um grupo de alunos teria que a representar uma vez, deixando que os alunos que estivessem a assistir resolvessem a situação ao entrarem e substituir os seus colegas nas personagens em cena. Tal levou a que se criassem soluções para o problema através da representação de personagens oprimidas e opressoras, revelando assim a sensibilidade de cada um.

Sessão 5 – Construção do Espetáculo Final

Aproximando-se a data da apresentação do espetáculo final, esta sessão dedicou-se a compilar todas as pequenas cenas anteriormente desenvolvidas para a construção de um espetáculo.

Antes de qualquer exercício, para que pudesse haver um sistema de seleção de cenas, foi exposto brevemente o esquema básico de construção dramática e após isso reuniu-se por votos quais as cenas mais interessantes para o espetáculo.

Tendo já as cenas mais interessantes reunidas, criou-se coletivamente uma história que pudesse servir de base. De seguida voltou-se às cenas criadas fazendo com que os alunos dessem opiniões e ideias de como as melhorar.

No final, os participantes dividiram-se três grupos, cada um ficando com uma cena, dedicando o resto da sessão ao melhoramento da mesma.

Sessão 6 – Apresentação

Sendo esta a última sessão, toda a programação foi dedicada à apresentação do mini espetáculo e preparação de todos os pormenores.

No início da sessão, por o espetáculo ainda não estar completo, foi altura de todos os participantes ensaiarem as cenas de ligação orientadas pelo monitor.

Após isto, foram dados alguns minutos para todo o grupo decorar a sala para o espetáculo e, por fim, o mesmo foi apresentado à sua e a outras duas turmas que possuíam aulas a essa hora.

De forma geral a performance dos alunos no espetáculo superou as expectativas devido à entrada do elemento do público.

O público viu com bastante agrado o espetáculo apresentado, elogiando a originalidade das cenas apresentadas e a comicidade de X na sua performance.

2.6.4 - Avaliação Final – Observação de Atividade e Teste de Conhecimento

Mútuo

De forma a poder obter dados comparáveis, a avaliação final da intervenção assemelhou-se bastante à inicial, contanto assim com os mesmos dois momentos, a observação de atividade e o teste de conhecimento mútuo.

Observação da Atividade

Um dos objetivos da avaliação seria o de observar como a turma funcionaria a nível social em outro momento que não o das sessões de Teatro, sendo que para isso a atividade voltou a decorrer numa aula de E.M.R.C., orientada pelo professor da disciplina.

A observação foi realizada nos mesmos moldes que na atividade inicial, tendo também sido gravada em vídeo.

A atividade decorreu no dia 3 de Junho, dia da última aula de E.M.R.C. do ano, e em tudo se assemelhou à atividade de avaliação inicial, o tempo de duração total foi o mesmo e as etapas de construção da dramatização também, havendo apenas a exceção da frase mote para as dramatizações que passou a ser “O Melhor dia da Escola será Quando...”.

Embora o tempo entre as fases da atividade sujeita a observação tenha sido menor do que planeado pela atividade, o tempo de duração total foi o mesmo, fazendo assim com que os alunos passassem menos tempo na decisão de situações a apresentar e mais tempo na fase de ensaios das dramatizações.

Teste de Conhecimento Mútuo

Após a atividade, tal como na avaliação inicial, voltou-se a distribuir as fichas de teste de conhecimento mútuo entre os participantes.

Foi novamente pedido que os alunos se colocassem em círculo, cada um voltado para fora do mesmo para que não pudesse haver contacto visual entre estes.

O preenchimento das fichas teve aproximadamente a mesma duração que quando realizado na avaliação inicial (10 mins) enquanto que o agrupar das mesmas demorou bastante menos tempo, cerca de metade (6 mins).

2.7 - Apresentação E Discussão dos Resultados

Nesta secção apresentam-se e discutem-se os resultados do estudo, que teve como principal objetivo estimular/ melhorar inclusão social dos alunos X e Y na sua turma. Para tal avaliar-se -á o impacte desta intervenção aos níveis de socialização e hétero-imagem.

2.7.1 – Tratamento de Dados

Utilizando a mesma metodologia de Carter, Feldman, Asmus e Brock (2015), após a recolha de dados realizada através da captação vídeo de sessões desenhadas para o efeito, construiu-se uma grelha para compilar os dados relativos à avaliação da proximidade física, volume e qualidade de interações.

Em relação aos dados relativos ao posicionamento sociométrico e imagem que os restantes alunos possuem de X e Y, a partir da ficha de conhecimento mútuo dada aos alunos nos momentos pré e pós intervenção construíram-se duas grelhas onde foram registados os dados recolhidos junto dos alunos (anexo 5).

Proximidade entre alunos, volume e qualidade das interações

A partir do visionamento das imagens de 20 minutos de atividades registaram-se, numa grelha organizada em intervalos de 1 minuto, os dados relativos a cada uma das três variáveis avaliadas neste projeto:

- 1) a proximidade com os alunos X e Y;
- 2) o volume das interações com X e Y (interações iniciadas por estes alunos ou pelos colegas);
- 3) a qualidade das interações com X e Y (interações iniciadas por estes alunos ou pelos colegas).

Foram criadas grelhas independentes para o aluno X e para a aluna Y (anexo 1,2,3 e 4) de forma a que se pudesse registar com mais detalhe as interações centradas nos alunos em questão. Focando-nos apenas em um aluno de cada vez, a cada minuto foi inserido:

- 1) o número de alunos próximos deste (alunos a pelo menos de 1 metro de distância, com orientação corporal disponível a iniciar uma interação);

- 2) o volume de interações com o aluno na atividade observada;
- 3) o valor numérico correspondente à qualidade das interações (-1 para interação negativa, 1 para neutra, 2 para positiva).

Após a inserção dos dados na grelha, os resultados de cada variável foram resumidos em parâmetros que comparavam os resultados obtidos antes e depois da intervenção.

No campo de proximidade física, foi formado o parâmetro “tempo próximo” (tempo que os alunos X e Y tiveram colegas próximos de si) e o parâmetro “total de alunos” (quantidade de colegas que os alunos em questão tiveram próximos de si). No parâmetro de “tempo próximo”, calculou-se o total de minutos em que o aluno esteve próximo de colegas. No parâmetro de “alunos próximos”, calculou-se o total de colegas que o aluno teve perto de si em cada sessão.

No campo “volume de interações” formaram-se dois parâmetros, o “número de interações” e o “tempo em interação”. No parâmetro “número de interações” obteve-se o número total de interações ocorridas. No parâmetro “tempo em interação” calculou-se o total de minutos que o aluno esteve em interação.

No campo da qualidade de interações, formou-se o parâmetro “total de interações” (somatório global dos valores das interações) e o parâmetro “caraterísticas das interações” (média dos valores obtidos). No parâmetro “total de interações” calculou-se o valor final da qualidade das interações com base no somatório de todos os valores relativos às interações ocorridas. No parâmetro “caraterísticas das interações” calculou-se a média dos valores registados a cada interação de forma a poder identificar a prevalência do tipo da interação (exemplo: média de 1.9 indica que a maioria das interações são classificadas com o valor 2, ou seja interações de qualidade positiva).

Posicionamento sociométrico

Após a realização do teste de conhecimento mútuo, a forma como os alunos agruparam as fichas relativas aos seus colegas definiu a ordem de preferência relacional destes. Assim, se a ficha de X estivesse no topo do grupo de fichas ordenado por um colega seu, considerando que a turma tinha 10 alunos, X obteria um 10 do seu colega. Se a ficha de X estivesse no fundo da pilha de fichas do seu colega, X apenas obteria 1, o valor mínimo deste teste.

Ao contrário do que se verificou nas variáveis proximidade entre alunos, volume e qualidade de interações, na variável do posicionamento sociométrico, de forma a identificar a posição de X e Y no grupo, foram recolhidas informações relativas a todos os alunos da turma. Para análise dos dados aqui recolhidos, a totalidade de valores atribuídos pelos alunos aos seus colegas foi somada originando a pontuação relacional de cada aluno. Desta forma se o aluno esteve a meio das preferências relacionais de 6 alunos, obtendo de cada um deles 5 valores e no topo das preferências de 4 alunos obtendo 10 valores, obteve uma pontuação 70 valores.

Após isto, as pontuações totais dos alunos foram colocadas numa escala decrescente, do aluno com a pontuação mais alta para o aluno com a pontuação mais baixa. Estas informações foram colocadas numa grelha que conjugava as posições obtidas entre os momentos de pré e pós avaliação para se analisar a posição que um aluno ocupava no momento de pré intervenção e pós intervenção (tabela 1).

Desempenho

Através da atribuição de um valor que os alunos davam ao desempenho dos colegas nas sessões de Teatro, recolheram-se os dados relativos à variável “desempenho” presente neste estudo.

Nos momentos de pré e pós intervenção cada aluno avaliou o desempenho dos seus colegas numa escala de 1 a 5. À semelhança do realizado no campo de posicionamento sociométrico, o somatório dos valores correspondente a cada aluno foi compilado de forma a obter uma pontuação final que foi posteriormente colocada numa tabela decrescente, do aluno com a pontuação mais alta para o aluno com pontuação mais baixa.

Não estando o crescimento no desempenho imediatamente relacionado com a posição que o aluno ocupa relativamente aos seus colegas, em frente do nome do aluno, é apresentado o valor total obtido nos momentos de pré e pós intervenção. Desta forma, apresentam-se resultados relativos à posição que o aluno ocupa no campo do desempenho e o seu crescimento (Gráfico 7).

2.7.2 – Socialização

Para uma análise mais detalhada sobre o impacto que o estudo teve nos níveis de socialização dos alunos X e Y, analisam-se individualmente os dados obtidos relativamente a cada aluno. Desta forma, apresentam-se em baixo os dados recolhidos de X em relação à proximidade com os seus colegas, ao volume e qualidade de interações ocorridas.

2.7.2.1 – Aluno X

Proximidade Física

Na variável “proximidade física” de X com os seus colegas na pré intervenção, o aluno esteve próximo de colegas durante 15 minutos e a pontuação relativa ao número total de alunos próximos de si foi de 43. Tal revela que o aluno, dos 20 minutos decorrentes da atividade, 5 destes passou fisicamente sozinho, tendo nos outros momentos uma média de 2,9 colegas próximos de si (cálculo de 43 pontos a dividir por 15 minutos em proximidade física com colegas) (gráfico 1).

No momento de pós intervenção, denota-se um aumento do tempo próximo de X com os seus colegas e um ligeiro decréscimo na pontuação total de “alunos próximos” (gráfico 1). No parâmetro de “tempo próximo”, verifica-se um aumento de 26.6% do tempo que X esteve próximo de colegas, passando de 15 minutos no momento de pré intervenção para 19 minutos pós intervenção. No parâmetro de “alunos próximos”, houve um decréscimo de 2.3% na pontuação, passando de 43 para 42 pontos.

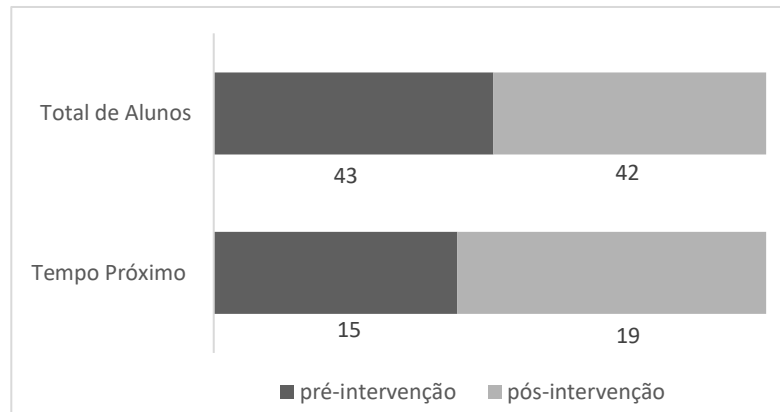
Proximidade Física com Aluno X

Gráfico 1 – Proximidade física com aluno X

Ao analisar os resultados relativos ao momento de pré intervenção verifica-se que apesar de X ter em média 2,9 alunos próximos de si de cada vez que se encontrava acompanhado, o mesmo passou 5 minutos sozinho. Tal leva a crer que o problema não esteja na quantidade de alunos próximos, mas sim no tempo que o aluno passou sozinho.

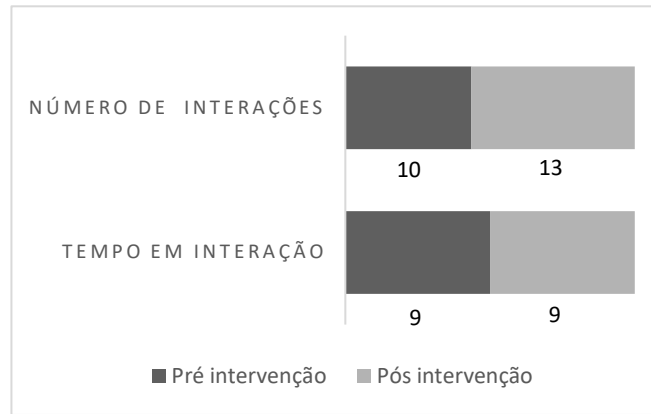
Verificando que houve um aumento de 26.6% no “tempo próximo” a alunos e apenas um ligeiro decréscimo 2.3% no número de alunos próximos, pode-se afirmar que o aumento no valor mais pertinente para X desdramatiza a ligeira queda no campo de alunos próximos, levando a afirmar que o impacte centrado em X no campo da proximidade física entre alunos foi positivo.

Volume de interações

Relativamente ao campo “volume de interações”, no momento de pré intervenção, X encontra-se 9 minutos em interação com 10 interações durante o tempo da sessão. (gráfico 2).

No momento de pós intervenção, não há alteração no tempo em interação com X com os colegas mantendo os mesmos 9 minutos. No entanto é possível verificar um aumento de 30% no número de interações, que passam de 10 para 13.

Volume de Interações com Aluno X



interações com aluno X

O facto de no momento de pós intervenção o número de interações ter aumentado perante a manutenção do tempo em interação mostra que, apesar das interações com X não ocuparem mais tempo, houve um crescimento na cadência das mesmas.

Qualidade das Interações

Na variável “qualidade das interações”, no momento pré intervenção, as interações com X situaram-se nos 7 pontos no parâmetro “total de interações” (gráfico 3).

No parâmetro “caraterística das interações”, a média calculada a partir dos valores das interações foi de 1.3. Tal evidencia que a maioria das interações foram positivas (5 interações de valor 2). No entanto verificaram-se também duas interações neutras (valor 1) e uma negativa (valor -1) (anexo 1).

No momento de pós intervenção, houve uma subida de 157% relativamente aos valores no parâmetro “total de interações”, passando de 7 (pré intervenção) para 18 pontos (pós intervenção).

O aumento nos valores do parâmetro “caraterística das interações” foi de 53.8%, passando de 1.3 para 2 entre os momentos de avaliação. Tal revela que todas as interações (9 interações) passaram a ser de qualidade positiva (valor 2), algo bastante relevante para a socialização deste aluno, por ter eliminado por completo as interações negativas (gráfico 3; anexo 1 e 2).

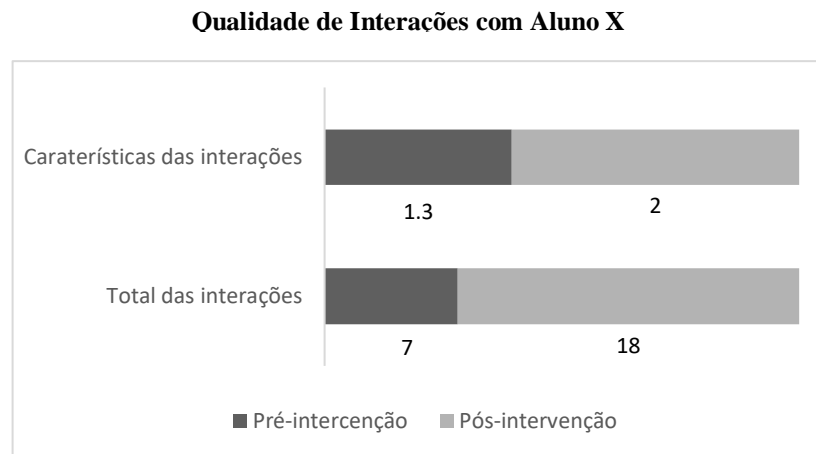


Gráfico 3 – Qualidade das interações com X

Relativamente à análise da qualidade de interações com X, é importante de realçar que é nesta variável que se evidenciam as maiores diferenças. Há uma clara melhoria da qualidade das interações, o que não se verifica na quantidade de interações ou na proximidade física.

2.7.2.2 - Aluna Y

Proximidade Física

Na variável de proximidade física (gráfico3), no momento de pré intervenção a aluna Y, dos 20 minutos da ação avaliada esteve 15 minutos em proximidade com colegas (parâmetro tempo próximo) e a pontuação relativa ao número de alunos próximos foi de 19 valores (parâmetro total de alunos).

No momento de pós intervenção, existe uma alteração nos dois parâmetros avaliados. No campo “proximidade física” Y passou a estar 17 minutos próxima dos seus pares, sendo este valor 13.3% maior que o do momento de pré intervenção. No parâmetro

“total de alunos” a alteração de valores foi superior havendo uma subida de 17.2%, passando a 34 pontos.

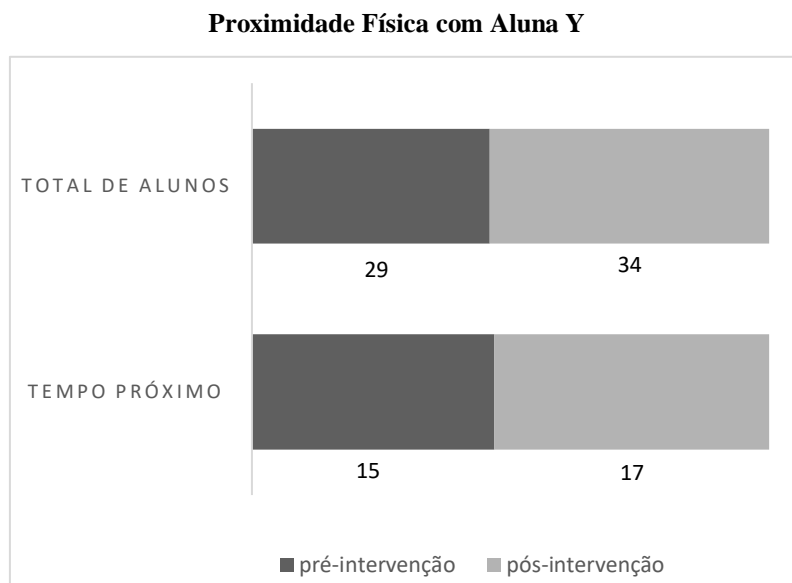


Gráfico 4 – Proximidade Física com Aluna Y

Embora o balanço geral dos dados obtidos neste campo seja bastante positivo, em termos de “tempo próximo”, os resultados mostram que a aluna Y no momento de pós intervenção ainda se encontrou sozinha em alguns momentos. Dos 20 minutos de atividade, apesar de ser menos tempo que no período de pré intervenção, a aluna Y passou 3 minutos sem nenhum colega próximo de si.

Volume de Interações

No campo “volume de interações” (gráfico 4), no momento de pré intervenção, Y encontra-se 10 minutos em interação com 13 interações durante o tempo da sessão. No momento de pós intervenção, no campo tempo em interação, as interações com a aluna Y aumentaram 30%. A aluna esteve 13 minutos em interação. Quanto ao número de interações, houve uma subida de 30,7%, passando o valor neste parâmetro a ser de 17 pontos.

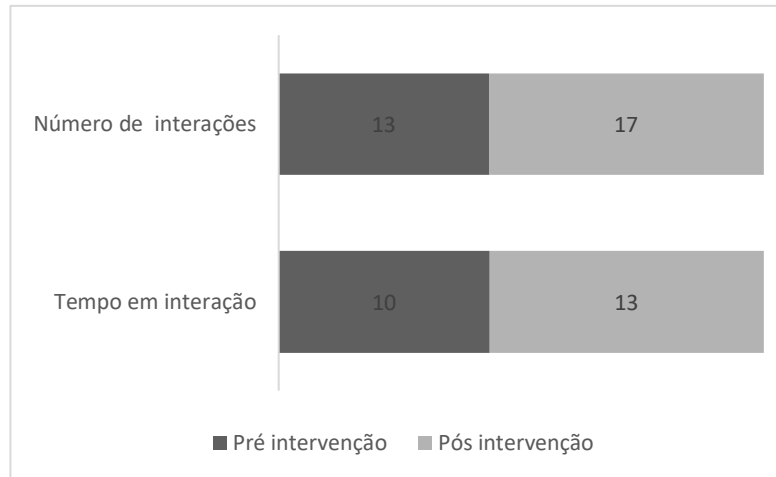
Volume de Interações com Y

Gráfico 5 – Quantidade de Interações com Y

Nas variáveis proximidade física e volume de interações, podemos verificar que o tempo passado em proximidade física de Y com os seus colegas conduziu imediatamente a um aumento do tempo em interação. Tal é evidenciado pelo aumento do tempo em interação e tempo próximo serem ambos de 3 minutos.

Qualidade de interações

Na variável qualidade de interações (gráfico 5), no momento pré intervenção, as com a Y são de pouca qualidade, havendo baixos resultados nos campos “total de interações” e “caraterísticas das interações”.

No campo “total de interações”, verifica-se apenas 5 pontos. No campo de “caraterísticas das interações” o valor médio das interações é de 0.7 sendo estas na sua maioria de qualidade neutra (7 interações de valor 1), havendo 2 interações negativas (valor -1) e apenas 1 positiva (valor 2).

No período de pós intervenção os resultados em ambos os parâmetros avaliados mostram um aumento bastante significativo. No “total de interações” existe um aumento de 340%, passando o valor neste campo a ser de 20 pontos. No parâmetro “caraterísticas das interações”, o valor médio das interações passa a ser de 1.9, havendo um aumento de 171.4%, mostrando que neste momento as interações com Y foram, na sua maioria de qualidade positiva (11 interações de valor 2), havendo apenas uma

interação neutra (interação de valor 1), não tendo sido registada nenhuma interação negativa.

Tendo em consideração que as interações negativas podem levar a um mal-estar dos alunos superior ao afastamento físico ou à ausência de interações (Oliveira & Stoltz, 2010), pode-se afirmar que o aumento da qualidade de interações afigura-se como o fator mais positivo no estudo em matéria de socialização.

Quantidade de Interações com Y

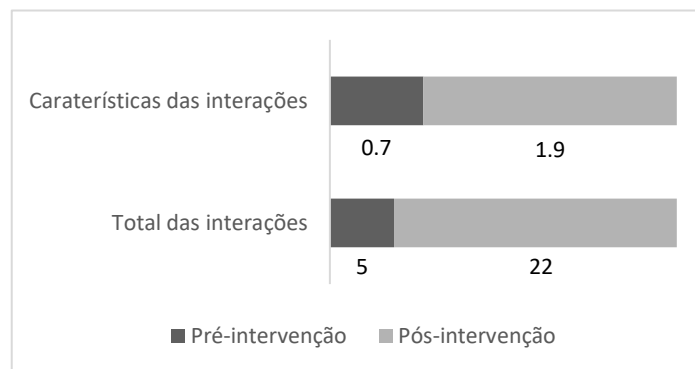


Gráfico 6 – Qualidade de interações de Y

2.7.3 - Posicionamento Sociométrico

Analisando as movimentações gerais no grupo entre os dois períodos de amostra (pré e pós intervenção) é possível verificar que 5 alunos alteraram a sua posição e os restantes cinco ocuparam a mesma que a anterior. Desses 5 alunos, alunos B, J e O subiram 1 lugar enquanto A desceu 2 e Y um (tabela 1).

Focando o olhar nos alunos X e Y, vemos que no período de pré intervenção estes se situam nas últimas posições ocupando X e Y o antepenúltimo e o penúltimo lugar respetivamente. No período pós intervenção as alterações não são significativas para estes alunos, sendo que Y desce uma posição e X mantém-se na mesma.

Tanto as primeiras 4 posições como as últimas 3 mantêm-se ocupadas pelos mesmos alunos alterando apenas a sua ordem. Tal revela que não houve alterações relevantes no grupo, levando assim a concluir que a intervenção surtiu um efeito quase nulo neste campo.

Tabela 1 - Posicionamento Sociométrico

Pré intervenção		Pós Intervenção	
1º	M	1º	M
2º	A	2º	B
3º	B	3º	J
4º	J	4º	A
5º	R	5º	R
6º	C	6º	C
7º	G	7º	G
8º	X	8º	X
9º	Y	9º	O
10º	O	10º	Y

2.7.4 - Hétero Avaliação do Desempenho

No período pré intervenção, atendendo aos resultados relativos à hétero avaliação do desempenho (gráfico 7), é possível observar que os alunos X e Y, encontram-se no meio da tabela, apresentando valores muito próximos um do outro, tendo X 38 pontos, situando-se em 5º lugar e Y 37 pontos, situando-se assim em 6º lugar. Tais factos revelam assim uma boa aceitação inicial da capacidade dos alunos no Teatro por parte dos seus colegas.

Ainda no período de pré intervenção é de salientar que nenhum participante, atribuiu a um colega um valor negativo, sendo o número 3 que corresponde a “Suficiente” o nível mais baixo atribuído.

No período de pós intervenção, do grupo de 10 alunos 7 mostraram alteração face ao período de pré intervenção. Nestes 7 alunos incluem-se os alunos X e Y, X mostrando um aumento de 2 valores e Y de 1 valor, valores similares à média de aumento geral do grupo nesta fase.

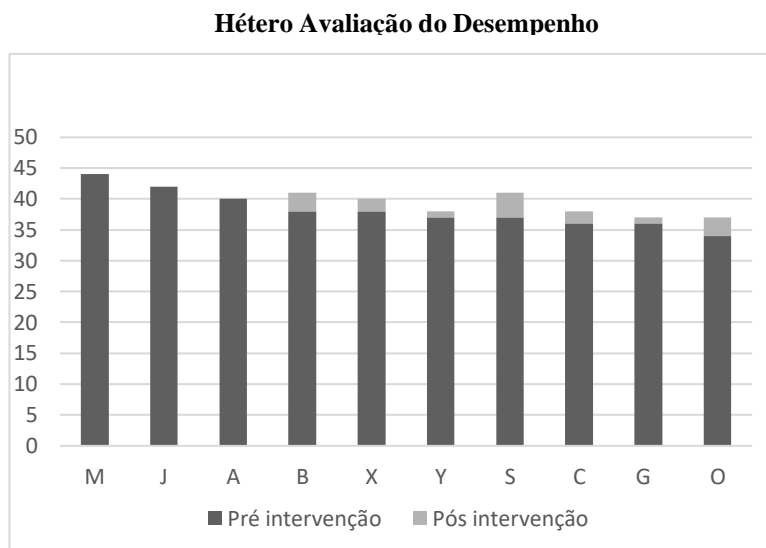


Gráfico 7 –Hétero Avaliação do Desempenho

Ao verificar o desempenho dos alunos no momento de pós intervenção, nota-se que o crescimento dos valores relativos a X e Y não se dá em valores significativos. No entanto, vendo o panorama existente no momento de pré intervenção, verifica-se que a avaliação do desempenho já é nesta fase positiva, estando os alunos em questão situados no meio da tabela. Tal denota o interesse que os alunos têm no Teatro e a

imagem positiva que os colegas possuem inicialmente acerca das capacidades de X e Y em atividades teatrais.

Outro fator importante a realçar é que os valores de avaliação do desempenho entre os alunos não diferem muito entre si, variando entre 37 e 44 no período de pós intervenção. Isto vem a reforçar a ideia de Landier e Barret (1991), de que o Teatro é um espaço de igualdade onde todos os participantes possuem o mesmo nível de capacidade para a execução dos exercícios. Por consequência, a equidade de capacidades presente, pôde eliminar barreiras de socialização formuladas pela imagem do desempenho permitindo, neste estudo, um maior nível de interação entre alunos.

2.7.5 – Análise Global

Os dados evidenciaram que foi na Qualidade das Interações que se verificou a maior alteração, devido ao aumento dos valores ser em muito superior a todos os outros campos sujeitos a análise.

Tal como é possível de verificar, os valores de X na avaliação pós intervenção evidenciaram uma subida de 157% (total de interações) e 53.8% (média de interações) face ao valor inicial em pré intervenção. Em relação a Y as alterações foram de 340% (total de interações) e 171% (média de interações) respetivamente (gráfico 8 – Análise Global).

Foi possível observar que após a intervenção, os alunos X e Y experienciaram interações mais positivas por parte dos seus colegas e as interações negativas (arrogantes ou rudes) para com estes foram eliminadas por completo. Tais dados vão no mesmo sentido dos estudos de Miller, Rynders e Schleien (1993) e Widdows (1996) que ao fazerem recurso de técnicas teatrais com vista à inclusão social, promoveram interações de melhor qualidade para com alunos inicialmente excluídos e diminuíram as interações negativas para com estes, chegando em Widdows (1996) a serem também eliminadas por completo.

A área onde a intervenção surtiu menos efeito foi no Posicionamento sociométrico, onde os dados relativos a X não mostram alteração e revelam um decréscimo de 10% relativo a Y.

No campo de Desempenho, a avaliação atribuída a X e Y pelos colegas, mostra aumentos de 5% (aluno X) e 2% (aluna Y).

Na variável Volume de Interações, os dados mostram alterações relativas à X de 0% (tempo em interação) e 30% (número de interações) enquanto que os dados relativos ao Y mostram alterações de 30% (tempo em interação) e 30,7% (número de interações).

Os resultados relativos ao campo da proximidade física entre alunos mostram alterações diferentes. Os dados relativos a X indicam um aumento de 26,6% (tempo em interação) e um decréscimo de 2,30% (alunos próximos), em relação a Y os dados revelam aumentos de 13,30% (tempo em interação) e 17,20% (alunos próximos). Apesar do ligeiro decréscimo de valores no parâmetro de alunos próximos em relação

a X, é de referir o número de colegas próximos deste aluno em fase de pré intervenção era já satisfatório.

Ordenando os campos pela ordem de maior alteração, como possível verificar no gráfico 8 – Análise Global, a Qualidade de interações denota maiores alterações, seguindo-se assim o Número de interações, Proximidade, Desempenho e por fim Posicionamento Sociométrico.

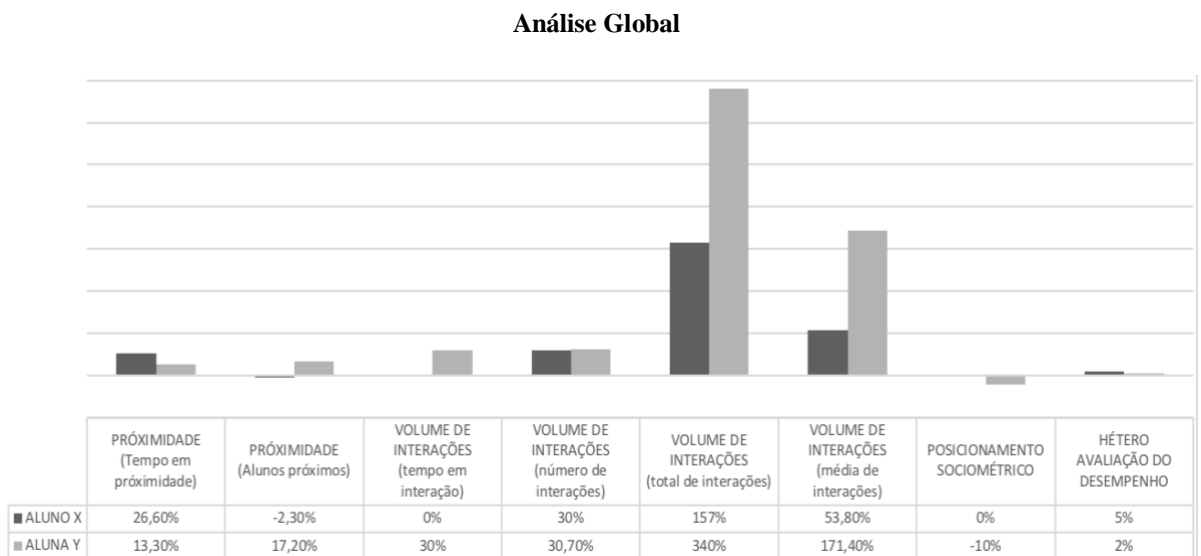


Gráfico 8 – Análise Global

Atendendo às limitações de conclusão conferidas pelo carácter exploratório deste projeto, é possível a interpretação de que a intervenção surtiu efeito significativo aos níveis da Qualidade de Interações; Volume de Interações e Proximidade física entre alunos, levando a crer que no campo posicionamento sociométrico, as alterações sejam pouco significativas para levar a conclusões.

No estudo deve aplicar-se uma exceção na conclusão dos resultados relativos à Hétéro Avaliação do Desempenho, pois apesar das alterações não serem significativas, é importante realçar que os valores iniciais já estavam nos níveis desejados. Podendo o facto de não haver discriminação em relação às capacidades de X e Y ter sido um importante fator para a alteração dos resultados destes nos campos de socialização.

Crê-se assim que a realização de sessões de Teatro desbloqueou preconceitos relativos ao desempenho que permitiram uma maior socialização entre alunos devido à interdependência presente nas sessões de Teatro.

Como é possível observar, não houve alterações positivas no posicionamento sociométrico dos alunos X e Y, havendo inclusive uma ligeira descida de valores relativos à aluna Y. Tal conduz à conclusão de que este é um aspeto muito mais estrutural e de difícil intervenção que aspetos imediatamente ligados à socialização. Crê-se, portanto, que neste grupo específico, aspetos ligados à amizade são mais difíceis de provocar alterações, deixando em aberto duas hipóteses de conclusão: que mais sessões de Teatro poderiam causar efeitos positivos no posicionamento sociométrico dos alunos ou que o Teatro possui limitações de intervenção neste campo específico.

Apesar de em Miller, Rynders e Schleien (1993) se conduzir uma análise diferente e ser relatado que houve um impacto positivo nas ligações de amizade entre os alunos que eram discriminados e seus colegas, crê-se que tais conclusões podem ser discutíveis. Tal como referido em Jindal-Snape e Vettraino (2007), os dados recolhidos não fornecerem informações suficientes para sustentar as conclusões realizadas. No estudo supracitado a recolha é somente feita relativamente à quantidade e qualidade das interações, sendo o impacto na amizade somente uma dedução direta dos fatores anteriores.

Contudo não se devem desvalorizar as melhorias que o estudo provocou aos níveis da quantidade e qualidade das interações, porque apesar destes aspetos não estarem intimamente ligados ao campo da amizade influenciam a integração social dos alunos, sendo também uma parte crucial da educação destes ao desencadear estímulos que propulsionam o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo (Vygotsky, 1971; citado por Oliveira & Stoltz, 2010, p.13).

CONCLUSÃO

Pode-se concluir neste estudo que o Teatro promoveu melhores interações entre os alunos com e sem NEE do grupo de participantes ao ter produzido alterações positivas nas variáveis ligadas à proximidade física, volume e qualidade de interações.

Após o estudo verificou-se que os alunos X e Y estiveram mais próximos de mais colegas seus durante um espaço de tempo maior.

O volume de interações com X e Y aumentou significativamente, passando as interações com estes alunos a serem em maior número e por mais tempo.

Os dados mostraram também que as alterações mais positivas se situaram no campo da qualidade das interações, pelo facto dos alunos-alvo terem experienciado mais interações de maior qualidade. O padrão de interações com X após a intervenção foi apenas de interações positivas, tendo o de Y melhorado significativamente. Nas interações com ambos os alunos, após a intervenção não se verificaram interações negativas.

Nas variáveis posicionamento sociométrico e hétero imagem sobre o desempenho, os dados não mostraram alterações significativas. Contudo, X e Y já se situavam na fase de pré intervenção num lugar médio relativo ao resto da turma, o que leva a crer que os colegas não possuíam preconceitos relativos ao desempenho destes alunos nas sessões de Teatro.

Considera-se que foi possível contribuir para inclusão social dos alunos criando melhorias na socialização entre os elementos da turma, fazendo não só com que os alunos X e Y ficassem mais capacitados socialmente, mas também que a turma, pela necessidade e livre vontade, conduzisse melhores atitudes para com eles, tornando-a mais inclusiva.

Acredita-se que a alteração de comportamentos para com os alunos X e Y foi fomentada através de uma estratégia que privilegia a empatia e a valorização de capacidades do grupo de participantes, ao contrário de uma intervenção que apela a uma inclusão direta e consciente que pode acabar apenas em melhorias superficiais e pouco duradouras.

Embora se reconheça que os alunos não reforçaram os seus laços de amizade com a intervenção deste estudo, crê-se que através das melhorias criadas no campo de socialização se tenham reunido melhores condições para que o estabelecimento de novas amizades ou ligações afetivas surja futuramente.

Limitações do estudo

Sendo o presente estudo de caráter exploratório, as conclusões devem estar limitadas ao contexto específico em se que intervuiu.

Apesar do estudo ter provocado alterações positivas nas variáveis relacionadas com a socialização dos alunos (proximidade física, volume e qualidade das interações), não provocou alterações significativas no posicionamento sociométrico e hétero imagem. Tal pode levar a crer que seria necessário mais tempo de intervenção e uma recolha de dados posterior mais tardia, para que se pudessem observar alterações em aspetos que se consideram mais estruturais.

Implicações futuras

Embora Faccio, Belloni, e Ludici (2014), afirmem que esta área de investigação se encontra ainda numa fase exploratória, todos os estudos referidos neste documento (inclusive o presente), indicaram que o teatro na sua vertente performativa é profícuo para o desenvolvimento de aspetos relacionados com a socialização, pelo que se torna pertinente o desenvolvimento de mais estudos ligados a esta área de forma a que se realizem conclusões mais sólidas acerca desta temática.

Dada a importância dos resultados obtidos neste estudo recomenda-se que se realizem investigações neste sentido em público infantil, dada a importância de intervir precocemente sobre o problema da discriminação de alunos com diferenças físicas características do seu diagnóstico.

Fora do contexto escolar, a inclusão destas atividades em comunidades de adultos, tais como associações, grupos de colegas de trabalho ou grupos informais poderá ser interessante como forma de sensibilizar o público geral e criar melhores atitudes perante o cidadão com deficiência.

Bibliografia

- Barret, G. (1990). Expressions en pédagogie. *Essais en Education, Arts*, 47, 97-98.
- Barry, N., Taylor, J., Walls, K. & Wood, J. (1990). *The role of the fine and performing arts in high school dropout prevention*. Center for music research, Florida State University, Tallahassee.
- Berger, W. (2014). Augusto boal e o teatro do oprimido. *Revista em Pauta*, 33, 109-133.
- Berndt, T. &. (1989). *Wiley series on personality processes. Peer relationships in child development*. Oxford: John Wiley & Sons.
- Beuge, C. (1993). The effect of mainstreaming on attitude and self-concept using drama and social skills training. *Youth Theatre Journal*, 7, 19-22.
- Boal, A. (1982). *200 exercícios e jogos para o ator e o nao-ator com vontade de dizer algo através do Teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Boal, A. (1991). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Buhrmester, D. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58, 1101-1113.
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). *Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome*. Oxford, Inglaterra: John Wiley & Sons.
- Bustos, D. M. (1979). *O teste sociométrico*. São Paulo: Brasiliense.
- Carter, E., Feldman, R., Asmus, J. & Brock, M. (2015). Presence, proximity, and peer interactions of adolescents with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 82(2), 192–208.
- Catterall, J., Chapleau, R., & Iwanaga, J. (1999). Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theatre arts. Washington, EUA: Arts Education Partnership and President's Committee on the Arts and Humanities.

- Connors, M. (1991). Louder than words . *PsycCritiques*, 36, 1092-1093.
- Costa, N., Faccio, E., Belloni, E., & Ludici, A. (2014). Drama experience in educational interventions. *5th World Conference on Educational Sciences - WCES 2013* (pp. 4977 – 4982). Padova, Itália: Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology.
- Courtney, R. (1974). *Jogo, teatro & pensamento*. (K. A. Garcia, Trad.) Perspectiva.
- De la Cruz, R. L. (1998). The effects of creative drama on social and oral language skills of children with learning disabilities. *Youth Theatre Journal*, 7, 89-95.
- Erven, E. (2002). *Community theatre - global perspectives*. Londres, Reino Unido: Taylor & Francis.
- Fanizzi, S. (2012). A importância da interação nas aulas de matemática: da elaboração oral à construção de conhecimentos. *Educação Matemática e Pesquisa*, 14, 317-336.
- Feyerabend, K. (1984). *Scienza come arte*. Roma, Itália: Laterza.
- Gard, R. (1959). *Community theatre: idea and achievement*. Nova Iorque, Estados Unidos: Sloan and Pearce.
- Gomes, J. (2009). Augusto boal e o teatro do oprimido. *8º Colóquio Anual da Lusofonia*. Bragança: Chrys Chrysello e Colóquios da Lusofonia .
- Graves, K. F. (2007). Teaching conflict resolution skills to middle and high school students through interactive drama role play. *Journal of School Violence*, 6, 57-79.
- Guimarães, S. (2012). À descoberta dos palcos da inclusão. *European Review of Artistic Studies*, 3 (2), 16-64.
- Hourd, M., & Cooper. (1949). *The education of the poetic spirit*. Londres: Heinemann Educational Books.

- Jindal-Snape, D., & Vettraino, E. (2007). Drama techniques for the enhancement of social-emotional development in people with special needs: review of research. *Internatonal Journal of Special Education*, 22, 106-117.
- Kassab, L. (2002). *A poetic/dramatic approach to facilitate oral communication*. (dissertação de doutoramento não publicada). Pennsylvania State University, State College, PA.
- Kempe, A., & Tissot, C. (2012). The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. *Support for Learning*, 27(3), 97-102.
- Korukcu, O., Ersan, C., & Aral, N. (2015). The effect of drama education on social skill levels of the students attending child development associate program. *Social Science & Education*, 5, 192-202.
- Kuftinec, S. (1996). Kuftinec, S. (1996). A Cornerstone for Rethinking Community Theatre. *Theatre Topics*, 6(1), 91-104. Disponível na base de dados MUSE.
- Landier, J.-C., & Barret, G. (1991). *Expression dramatique théâtre*. (M. Pinto, Trad.) Paris: Edições ASA.
- Machado, E., Abelha, M., Barreira, C., & Salgueiro, A. (2014). Avaliação pelos Pares Percurso Normativo da Avaliação do Desempenho Docente em Portugal. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 46 (1), pp. 73-93. Acesso em <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1783>
- Miller, H., Rynders, J., & Schleien, S. (1993). *Drama: a medium to enhance social interaction between students with and without mental retardation (now called Intellectual and developmental disabilities)*. EUA: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Moreira, M. (2014). *Aceitação de alunos com nee pela turma*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciência.
- Northway, M., & Weld, L. (s.d.). *Testes sociométricos: um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Oliveira, E., & Stoltz, T. (2010). *Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky*. Brasil: UFPR.
- Oliveira, M. E., & Stoltz, T. (2010). Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Educar*, 36, 77-93.
- Pearson-Davis, S. (1989). Drama in the curriculum of troubled young people. Is it worth the fight? *Journal of Group Psychotherapy and Psychodrama and Sociometry*, 41, 161-174.
- Pires, A. C. (2012). *Benefícios da expressão dramática na educação de crianças/Jovens com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental: estudo de caso*. Beja: Escola Superior de Educação
- Ray, B. M. (1985). Measuring the social position of the mainstreamed handicapped child. *Exceptional Child*, 52, 57-62.
- Rolla, J. (2012). A expressão dramática em Gisèle Barret: a importância da pessoa. *European Review of Artistic Studies*, 3, 40-57.
- Rosa, A. (2014). *Interações sociais entre pares em creche e jardim-de-infância*. Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Rupert, S. (2018). *Benefits of theatre and education*. Obtido em 2018, de aate.com: <https://www.aate.com/benefits-of-theatre-ed>
- Ruppert, S. (2006). *How the arts benefit student achievement*. EUA: National Assembly of State Arts Agencies and the Arts Education Partnership.
- Silva, E. L. (2012). Teatro infantil na escola: instrumento para eficaz ensino das artes. *III Encontro Baiano de Estudos em Cultura*. Recôncavo da Bahia: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
- Silva, M. N. (2014). O “teatro do oprimido” de Augusto Boal e o processo de ressocialização de jovens em conflito com a lei. Florianópolis, Brasil: Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito.

- Spolin, V. (2001). *Jogos teatrais - O Fichário de Viola Spolin*. (I. D. Koudela, Trad.) São Paulo, Brasil: Perspetiva.
- Teixeira, F. C., & Kubo, O. M. (2008). Características das interações entre alunos com síndrome de down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, 75-92.
- Torres, M. (2000). Programa da disciplina de expressão dramática. *Licenciatura PEMEB*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação .
- Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia da arte*. (M. Fontes, Trad.) São Paulo: Martins.
- Walsh, R. K. (1991). Promoting social-emotional development through creative drama for students with special needs. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 10, 153 - 166.
- Welby, M., & Enumo, S. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9 (1), 101-1011.
- Widdows, J. (1996). Drama as an Agent for Change: drama, behaviour and students with emotional and behavioural difficulties. *Research in drama education: the journal of applied theatre and performance*, 1(1), 65–78.
- Zanetti, L. (2017). *Sobre o to*. Obtido de EsPecT-AtoR Teatro do Oprimido e suas linguagens : <https://espect-ator.webnode.com/sobre-mim/>

ANEXOS

Anexo 1 - Interações de X – Pré intervenção

Filmagens Pré- Intervenção X							
Linha temporal (em minutos)	Proximidade entre alunos	Ocorrência de Interações				Qualidade da Interação	
	Alunos próximos de X	Interação não-verbal		Interação verbal			
		Relacionada com tarefas	Relacionada com socialização	Relacionada com tarefas	Relacionada com socialização		
00:00 a 01:00	2		X			-1	
01:01 a 02:00	2			X		2	
02:01 a 03:00	3						
03:01 a 04:00	3						
04:01 a 05:00	3	X					
05:01 a 06:00	3			X		2	
06:01 a 07:00	3			X		2	
07:01 a 08:00	3			X		2	
08:01 a 09:00	N/A						
09:01 a 10:00	N/A						
10:01 a 11:00	N/A						
11:01 a 12:00	3		X			2	
12:01 a 13:00	N/A						
13:01 a 14:00	N/A						
14:01 a 15:00	3						
15:01 a 16:00	3						
16:01 a 17:00	3						
17:01 a 18:00	3						
18:01 a 19:00	3			X		1	
				X		1	
19:01 a 20:00	3			X		1	

Anexo 2 - Interações de X – Pós intervenção

Filmagens Pós - Intervenção X							
Linha temporal (em minutos)	Proximidade entre alunos	Ocorrência de Interações				Qualidade da Interação	
	Alunos próximos de X	Interação não-verbal			Interação verbal		
		Relacionada com tarefas	Relacionada com socialização		Relacionada com tarefas		Relacionada com socialização
00:00 a 01:00	2						
01:01 a 02:00	2						
02:01 a 03:00	2	X				2	
03:01 a 04:00	1		X			2	
04:01 a 05:00	2			X		1	
05:01 a 06:00	3				X	2	
06:01 a 07:00	3			X		2	
07:01 a 08:00	3		X			2	
08:01 a 09:00	3	X				2	
09:01 a 10:00	N/A						
10:01 a 11:00	3		X			2	
11:01 a 12:00	3		X			2	
			X			2	
			X			2	
12:01 a 13:00	3						
13:01 a 14:00	2		X			2	
14:01 a 15:00	3		X			3	
15:01 a 16:00	1						
16:01 a 17:00	1						
17:01 a 18:00	1						
18:01 a 19:00	2						
19:01 a 20:00	2						

Anexo 3 - Interações de Y – Pré intervenção

Filmagens Pré- Intervenção Y							
Linha temporal (em minutos)	Proximidade entre alunos		Ocorrência de Interações				Qualidade da Interação
	Alunos próximos de Y		Interação não-verbal		Interação verbal		
			Relacionada com tarefas	Relacionada com socialização	Relacionada com tarefas	Relacionada com socialização	
00:00 a 01:00		1					
01:01 a 02:00		1					
02:01 a 03:00		1					
03:01 a 04:00	2				X		1
04:01 a 05:00		3			X		-1
05:01 a 06:00		3			X		1
06:01 a 07:00	N/A						2
07:01 a 08:00		3			X		1
08:01 a 09:00	N/A						
09:01 a 10:00	N/A						
10:01 a 11:00		3					
11:01 a 12:00		3			X		1
12:01 a 13:00		1			X		-1
13:01 a 14:00	3				X		1
14:01 a 15:00		3			X		1
15:01 a 16:00		3			X		1
16:01 a 17:00	N/A						
17:01 a 18:00	N/A						
18:01 a 19:00	N/A						
19:01 a 20:00	N/A						

Anexo 4 - Interações de Y – Pós intervenção

Filmagens Pós- Intervenção Y							
Linha temporal (em minutos)	Proximidade entre alunos	Ocorrência de Interações				Qualidade da Interação	
	Alunos próximos de Y	Interação não-verbal		Interação verbal			
		Relacionada com tarefas	Relacionada com socialização	Relacionada com tarefas	Relacionada com socialização		
00:00 a 01:00							
01:01 a 02:00					X		
02:01 a 03:00							
03:01 a 04:00							
04:01 a 05:00				X			
05:01 a 06:00	2			X	X		
06:01 a 07:00				X		2	
07:01 a 08:00							
08:01 a 09:00							
09:01 a 10:00	2			X		1	
10:01 a 11:00	N/A			X		2	
11:01 a 12:00	3				X	2	
12:01 a 13:00	3				X	2	
13:01 a 14:00	2				X	2	
14:01 a 15:00	2			X		1	
15:01 a 16:00					X	2	
16:01 a 17:00	N/A		X			2	
17:01 a 18:00	N/A			X		2	
18:01 a 19:00	2		X			2	
19:01 a 20:00	2					2	

Anexo 5 – Posicionamento Sociométrico

Posicionamento Sociométrico												
Pré intervenção	O	G	B	M	Y	J	C	A	R	X	Total	
M	7	8	6	N/A	10	10	10	9	9		5	74
A	8	7	10		9	8	7	8	N/A	10	6	73
B	5	10	N/A		4	7	8	7	10	6	10	67
J	6	6	8	10	4	N/A		9	7	7	4	61
R	10	9	9	5	9	5	6	6	N/A		2	61
C	3	4	7	8	3	9	N/A		8	4	3	49
G	9	N/A		5	3	5	4	5	5	3	8	47
X	4	3	3	7	6	6	3	3	3	8	N/A	43
Y	2	2	2	6	N/A		3	4	2	5	9	35
O	N/A		5	4	2	2	2	2	4	2	7	30
Pós intervenção	O	B	J	G	A	C	M	R	Y	X	Total	
M	8	5	10	9	9	10	N/A	10	9	9	3	65
B	10	N/A	7	10	10	7	6	7	2	10	59	
J	6	8	N/A	8	7	9	10	9	3	5	59	
A	7	10	6	6	N/A	8	7	8	5	8	58	
R	9	9	8	7	6	6	9	N/A	8	4	57	
C	4	7	9	5	8	N/A	8	5	7	2	51	
G	3	6	5	N/A	5	5	4	2	4	7	38	
X	2	3	4	2	4	3	5	6	10	N/A	37	
O	N/A	4	2	4	2	4	3	4	6	6	35	
Y	5	2	3	3	3	2	2	3	N/A	9	27	

Anexo 6 - Desempenho

Desempenho											
Pré intervenção										Total	
M	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	44
J	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	42
A	4	4	5	4	5	5	5	5	4	4	40
B	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	38
X	5	4	4	4	4	4	5	5	4	3	38
Y	4	4	4	4	5	5	4	4	3	4	37
R	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	37
C	4	3	5	5	5	4	4	4	3	3	36
G	5	4	4	5	4	4	4	4	3	3	36
O	5	4	3	4	4	4	4	3	3	4	34
Pós intervenção										Total	
M	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	44
J	5	5	5	5	4	5	4	4	4	5	42
A	5	5	4	5	5	4	4	4	4	5	41
B	5	4	5	5	5	4	4	4	4	5	41
R	5	5	5	5	5	4	4	4	4	3	40
X	5	5	5	4	4	5	4	4	4	4	40
Y	4	5	4	4	5	3	4	4	4	5	38
C	5	4	5	4	5	3	4	4	3	5	38
G	5	4	4	4	4	4	4	4	3	5	37
O	5	4	4	4	4	4	4	3	4	5	37

Anexo 7 – Ficha de Conhecimento Mútuo

(Em cima escreve o nome do teu colega)

Sem olhar ou falar para ele, tenta-te lembrar do seguinte acerca do teu colega:

(Caso não saibas a resposta a alguma questão basta responder com "não sei" ou "não me lembro")

Qual é a cor do seu cabelo? _____

Qual é a cor dos seus olhos? _____

O que está a calçar? _____

Qual a cor da sua mochila? _____

Onde se costuma sentar na sala de aula? *(assinala com uma cruz)*

Frente___ Meio___ Atrás___ Não sei___

Escreve uma expressão característica dele. _____

Que profissão gostava de ter no futuro? _____

Qual o seu passatempo favorito? _____

Responde com a tua opinião acerca do teu colega:

Como achas que será o desempenho deste colega neste projeto?

Muito Bom _____ Bom _____ Suficiente _____ Insuficiente _____
Muito insuficiente _____