

Entrelinhas

“Espaços seguros” na escola, para um desenvolvimento socio-emocional

Eliana da Fonseca Ferraz

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar
e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Fevereiro de 2024

VERSÃO DEFINITIVA

ISEC LISBOA INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas para obtenção de grau de Mestre em Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

ENTRELINHAS

“Espaços seguros” na escola, para um desenvolvimento socio-emocional

Autora: Eliana da Fonseca Ferraz

Orientadora: Doutora Fátima Maria Oliveira Caiado

Fevereiro de 2024

AGRADECIMENTOS

Para a realização deste trabalho contei com o apoio da professora Fátima Caiado, a quem devo um agradecimento especial, primeiramente por ter aceite orientar-me, sabendo que eu iria estar na minha zona de conforto (o teatro) e por ter acreditado no projeto, dando-me liberdade para explorar tudo o que eu queria, nunca me limitando.

Ao professor Ricardo Machado, que ao longo da minha jornada académica foi um apoio, encorajou-me e encarou todas as minhas dúvidas ou receios com muita leveza, o que me fez ir mais além.

Agradecer também, aos meus familiares e amigos pela paciência em ouvir os meus desabaços e por respeitarem o motivo das minhas ausências. Essencialmente, ao meu pai, que nunca se interpôs a nenhuma escolha da minha vida, quer lhe parecesse mais ou menos correta e que é o meu porto seguro.

Por fim, aos “meus meninos” do atelier, que são crianças especiais, espero que cresçam felizes e que tornem os seus sonhos realidade.

RESUMO

Pretende-se demonstrar, como finalidade desta investigação, que a sociedade e a escola beneficiam em ter “espaços seguros”, extracurriculares, para que os alunos possam partilhar os seus problemas e emoções, entre pares e com os adultos, para encontrar formas saudáveis de lidar com os mesmos, em conjunto.

Os objetivos de investigação incluem a ideação e criação (escolha) deste espaço, a implementação e seleção das metodologias para recolha de dados e para monitorização das estratégias encontradas para o desenvolvimento socio-emocional daquela que seria a nossa amostra/ participantes - um grupo de sete alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, quatro rapazes e três raparigas com idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade, realizado na pausa letiva de verão, num ATL de uma instituição pública, situada na cidade da Amadora. Para idear este espaço seguro, usaram-se duas “forças motrizes” e a sua inter-relação - a expressão dramática/ teatro e as emoções - criando um atelier de desenvolvimento socio-emocional que denominámos de - “Entrelinhas” – onde estes alunos partilharam, as suas histórias pessoais, relacionadas com problemas ou conflitos socio-emocionais vividos, tendo a autora deste relatório sob supervisão da orientadora escolhido temas e metodologias que serão descritas, para trabalhar em cada um dos quatro dias que durou o atelier.

Relativamente aos resultados obtidos: (a) Foi fundamentado, na revisão bibliográfica, que a partilha de problemas, nestas condições, pode evitar aos jovens não só a sensação de isolamento e de impotência, mas também estimular a entreatajuda, o questionamento de estereótipos, de crenças limitadoras e evitar a tendência para a intolerância para com a diferença e as fragilidades próprias da condição humana; (b) Um atelier desta índole, com as estratégias que foram implementadas, a operar durante mais tempo, poderia garantir não só estes resultados no foro do desenvolvimento socio-emocional, com a solidificação dos laços e empatia que se formaram, entretanto, estimulando também o desenvolvimento da comunicação interpessoal e, em concreto, da linguagem oral, consolidando valores como a entreatajuda, a aceitação e potenciação das diferenças de cada um.

Palavras-chave: Espaços seguros, Desenvolvimento socio-emocional, Expressão dramática/teatro, Aprendizagem ativa.

ABSTRACT

This research aims to demonstrate that society and schools' benefit from having extracurricular "safe spaces" where students can share their problems and emotions with peers and adults to find healthy ways to deal with them collectively. The research objectives include the conception and creation (selection) of this space, the implementation, and selection of methodologies for data collection and monitoring of strategies found for the socio-emotional development of our sample/participants - a group of seven 1st-grade elementary school students, four boys, and three girls aged between eight and nine years old. This was conducted during the summer break at an extracurricular program of a public institution in Amadora.

To devise this safe space, two driving forces and their interrelation were used - dramatic expression/ theater and emotions - creating a socio-emotional development workshop called "Entrelinhas," where these students shared their personal stories related to socio-emotional problems or conflicts. Under the advisor's supervision, the author of this report chose themes and methodologies that will be described, to work on each of the four days that the workshop lasted.

Regarding the results obtained: (a) It was grounded in the literature review that sharing problems in these conditions can prevent young people not only from feeling isolated and powerless but also stimulate mutual assistance, questioning of stereotypes, limiting beliefs, and prevent tendencies towards intolerance to differences and the inherent vulnerabilities of the human condition; (b) A workshop of this nature, with the implemented strategies, operating for a longer duration, could ensure not only these results in the socio-emotional development aspect but also the solidification of the bonds and empathy that participants formed in the meantime, also stimulating the development of interpersonal communication, specifically oral language, consolidating values such as mutual assistance, acceptance, and empowerment of each individual's differences.

Keywords: Safe spaces, Socio-emotional development, Dramatic expression/theater, Active learning.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA.....	5
1.1 Importância do trabalho com as emoções, dos 6 aos 10 anos de idade.....	5
1.1.1 Inteligência emocional versus a Inteligência interpessoal e intrapessoal .	5
1.2. Estratégias para o desenvolvimento socio-emocional.....	7
1.2.1. A partilha de problemas	7
1.2.2 A importância de espaços seguros na escola. Benefícios de programas de aprendizagem socio-emocional.....	8
1.2.3 A expressão dramática/teatro como “espaço seguro”.....	9
1.2.4 O papel do professor no desenvolvimento socio-emocional	9
1.3 As “Aprendizagens Essenciais” (2018), no 1º ciclo do Ensino Básico. Educação artística – Expressão dramática/Teatro.....	10
CAPÍTULO 2 - PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA	13
2.1 Problematização e metodologia	13
2.1.1 Paradigma e Abordagem.....	13
2.1.2 Investigação-ação e estudo de caso	14
2.1.3 Participantes	16
2.1.4 Instrumentos de recolha de dados	17
2.1.5 Procedimentos	19
CAPÍTULO 3 - RESULTADOS	21
3.1 Resultados.....	21
3.1.1 Relatório do Atelier	21
3.1.1.1 (1ª sessão) Tema: “Rótulos Sociais”	22
3.1.1.2 (2ª sessão) Tema: “As preocupações”.....	24
3.1.1.3 (3ª sessão) Tema: “A inclusão”.....	27

3.1.1.4 (4ª sessão) Tema: “As emoções”	30
3.1.2 Resultados da observação direta.....	33
3.1.3 Resultados das conversas informais	34
3.1.4 Resultados da observação participante	34
3.1.5 Resultados da análise de documentos.....	34
4. Considerações Finais.....	35
5. Referências	39
6. Anexos.....	43
6.1 Autorização de participação e recolha de imagem.....	43
6.2 Planificação do atelier	44
6.3 Proposta de um possível guião.....	48

Índice de Figuras

Figura 1 Notas das informações partilhadas.....	22
Figura 2 Construção de história com recurso a imagens	23
Figura 3 Registo do primeiro elogio a ser colocado na caixa	24
Figura 4 Jogo do espelho grupo 2.....	25
Figura 5 Jogo do espelho grupo 3.....	25
Figura 6 Jogo do espelho grupo 1	25
Figura 7 Preocupação 1: Ataque cardíaco do gato.....	26
Figura 8 Preocupação 2: Trabalhos de Português.....	26
Figura 9 Preocupação 3: Que voltem a empurrar a cabeça para baixo de água do mar .	26
Figura 10 Conselho para a preocupação 1	26
Figura 11 Conselho para a preocupação 3.....	26
Figura 12 Escrita dos conselhos	26
Figura 13 Notas das informações partilhadas.....	29
Figura 14 Cartões com as cores representadas no livro	31
Figura 15 Atividade cartões das emoções	32
Figura 16 Elogio 1	33
Figura 17 Elogio 2	33

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge no âmbito da unidade curricular Relatório Final, do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As motivações para a criação deste estudo, surgiram:

- Do interesse da autora deste relatório, pelo teatro, não só como espetadora assídua, mas também como estudante e atriz (no curso profissional de artes do espetáculo e nas unidades curriculares da Licenciatura em Educação Básica e neste Mestrado, dedicadas à expressão dramática) e como futura professora que deseja usar a expressão dramática/ teatro como recurso pedagógico;

- Por ter observado, ao passar por vários contextos em diversas instituições e pelos vários estágios académicos realizados, que existe muito pouco espaço para falar sobre os problemas reais que as crianças possam estar a passar;

- Por ter constatado que a Educação Artística, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, parece continuar à sombra da priorização de três áreas curriculares – o português, a matemática e o estudo do meio.

A ideia do “espaço seguro” que se iria implementar, surgiu exatamente, numa ida ao teatro onde a autora deste relatório, como espetadora assídua da Companhia de Teatro dos Aloés, se confrontou com uma peça que se baseava em histórias reais, duras, de um grupo de adolescentes de um bairro social no distrito de Lisboa. A epifania aconteceu durante a fruição dessa peça - a ideia de explorar histórias reais de alunos, mas em contexto escolar, como estratégia para o seu desenvolvimento socio-emocional, correlacionando duas “forças motrizes” - a expressão dramática/ teatro e as emoções – garantindo um “espaço seguro” para a partilha dessas histórias pessoais.

Das anteriores motivações e constatações surgiram as seguintes questões de investigação:

- A criação de um espaço seguro para as crianças do 1º ciclo falarem/ partilharem as suas preocupações, emoções, problemas, justifica-se em ambiente escolar?

- Que tipo de espaço seguro (que não um gabinete de apoio psicológico) se pode criar na escola, para as crianças, desta faixa etária, falarem/ partilharem abertamente, entre elas e com os adultos, as suas emoções angustiantes geradas por problemas reais, sem medo de julgamento, punição, ou fragilização social, e com que objetivos de desenvolvimento e aprendizagem?

- Tendo em conta os interesses, potenciais e eventuais contributos diferenciadores do perfil da autora deste relatório mencionados que tipo de espaço seguro se poderá idear?

O que nos levou para os seguintes objetivos de investigação – idear e implementar e monitorizar a eficácia de um atelier de desenvolvimento socio-emocional para um grupo de crianças com idades escolares correspondentes ao 1.º ciclo, verificando a pertinência deste tipo de atelier em ambiente escolar - partindo da hipótese (verificada posteriormente na revisão bibliográfica) de que a sociedade beneficia em ter “espaços seguros”, neste caso, na escola, para que os alunos possam partilhar os seus problemas e emoções.

Ideou-se, então, um projeto que, inicialmente, compreendia as seguintes duas fases, tendo sido apenas implementada a primeira:

1ª Um grupo de alunos é motivado e estimulado, através de estratégias derivadas da expressão dramática, a falar sobre problemáticas propostas pela autora deste relatório, respeitantes aos conflitos da vida quotidiana, com vista à partilha das suas experiências pessoais sobre as mesmas, ou seja, são convidados a partilhar as suas histórias “noutras peles”.

2ª Com base em todas as “histórias” que o primeiro grupo partilhou, e que foram recolhidas pela autora deste relatório, seguir-se-ia a criação de uma história e a sua adaptação a um guião/ roteiro teatral (sem que houvesse qualquer contacto nestas fases, entre os dois grupos), culminando na representação teatral da mesma, realizada por este segundo grupo, à qual assistiria o primeiro grupo prevendo-se, no final da peça, interações através de questionamentos para determinar qual o impacto de ver as suas histórias em cena.

A autora deste relatório, realizou ela própria o exercício de composição do guião/ roteiro de teatro baseado nos contributos dos alunos, recolhidos na 1ª fase, para testar (ver no anexo 6.2), também, qual o grau de dificuldade ao trabalhar com esse tipo de matéria-prima (testemunhos retirados da recolha documental), tendo em conta que se trata de uma

interpretação enviesada uma vez que se tratou de uma observação participante, ou seja, a autora deste relatório conheceu, acompanhou e participou com os alunos, durante todo o processo da 1º fase. Assim, esta peça serve não só como exercício pessoal e como exemplo do que poderá ser realizado, mas é também um testemunho do essencial do que foi partilhado, para que a mensagem chegue e toque o leitor, protegendo sempre os autores.

Este atelier denominado de – “Entrelinhas” – orientado para o desenvolvimento socio-emocional, envolveu um grupo de sete alunos do 1.º Ciclo, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, e foi realizado durante a pausa letiva de verão, num ATL de uma instituição pública, situada na cidade da Amadora. Esta instituição que acedeu ao pedido, aderindo ao projeto da autora deste relatório, permitiu a realização da primeira fase deste estudo - o atelier - durante quatro dias (duas horas por dia/ oito horas no total). Aos pais e alunos foi dada a liberdade de participação, tendo-se inscrito 7 alunos, quatro rapazes e três raparigas, formando o grupo de participantes do qual faziam parte, também, a investigadora e a monitora que acompanha regularmente aqueles alunos.

Estruturalmente, o presente trabalho está dividido em introdução, três capítulos, as considerações finais, as referências bibliográficas e por fim os anexos.

No primeiro capítulo a revisão da literatura, que reúne os conceitos teóricos relacionados com o presente projeto. O segundo capítulo aborda a problematização e a metodologia. O terceiro resulta na apresentação dos resultados obtidos. Nas considerações finais, concluímos com a reflexão sobre todo o processo de trabalho.

CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA

1.1 Importância do trabalho com as emoções, dos 6 aos 10 anos de idade

Para falar sobre as emoções devemos clarificar três conceitos idênticos, mas distintos. Damásio clarifica-nos sobre as sensações, as emoções e os sentimentos.

“As sensações são a base das emoções, são as informações brutas que o cérebro recebe do corpo e do ambiente. As emoções são as respostas do corpo e da mente às sensações e envolvem alterações fisiológicas, comportamentais e cognitivas. Os sentimentos são as experiências subjetivas das emoções e são a forma como as pessoas percebem e interpretam as suas próprias emoções.” (2000, p. 35).

Atualmente tem-se verificado que as crianças são particularmente vulneráveis à pressão social, à exclusão e à regulação emocional. (Antunes, et al., 2019, 2018, 2011, 2018). As crianças estão expostas a uma variedade de pressões sociais, incluindo expectativas dos pais, dos professores e dos pares. Estas pressões podem ser positivas ou negativas, e podem ter um impacto significativo no desenvolvimento das crianças (Cole, M. & Cole, E., 2011, p. 203).

Desta forma a escola pode desempenhar um papel importante no apoio às crianças para lidar com esses desafios, por isso neste estudo pretende-se explorar uma forma da escola proporcionar essa ajuda, criando um projeto para aprender a gerir e a falar sobre as nossas emoções e também sobre os problemas da criança.

1.1.1 Inteligência emocional versus a Inteligência interpessoal e intrapessoal

A inteligência emocional é uma aptidão humana importante que pode ser desenvolvida ao longo da vida.

Salovey e Mayer (1990, p. 186), foram os primeiros a propor um modelo de inteligência emocional que inclui cinco componentes - autoconsciência, autogestão, auto motivação, empatia e habilidades sociais - e traduz-se em ter a capacidade de reconhecer

e compreender as próprias emoções, de controlar as emoções e comportamentos, de se motivar a si mesmo, de compreender e compartilhar os sentimentos dos outros e por fim de construir e manter relacionamentos positivos. Goleman (1995, p. 43), que popularizou esta inteligência, define-a como a capacidade de reconhecer, compreender e gerir as próprias emoções e as dos outros. Pode ser desenvolvida ao longo da vida, mas é particularmente importante que as crianças comecem a desenvolver estas capacidades na infância.

Para Goleman (1995, p. 45) a infância é uma fase crítica para o desenvolvimento da inteligência emocional, pois as crianças começam a desenvolver a sua identidade e as suas relações sociais. Como as crianças dos 6 aos 10 anos (1º ciclo do Ensino Básico) estão a aprender a lidar com emoções complexas, como a raiva, a tristeza e a alegria, ... é, segundo este autor (Goleman, 1995, pp. 169-194), importante ajudá-las a compreender e expressar as suas emoções de forma saudável. Relativamente a esta inteligência, tanto os pais como a escola desempenham um papel fulcral no seu desenvolvimento, em atos aparentemente tão simples como conversar com elas, ou em momentos de leituras ou realização de jogos, sobretudo jogos dramáticos.

Estas conceções de inteligência emocional têm muito a ver com os conceitos de inteligências interpessoal e intrapessoal identificadas, antes em 1983, por Howard Gardner, na primeira edição do seu livro onde defende e fundamenta a Teoria das Múltiplas Inteligências. Segundo Gardner (2006, pp. 196-214), a inteligência intrapessoal é a capacidade de compreender as próprias emoções e de usá-las para guiar o pensamento e a ação e, também nos diz, tal como Salovey e Mayer, que ela está relacionada com a autoconsciência, a autogestão, a auto motivação e, ainda, com a autorregulação e, na faixa etária que nos interessa, as crianças começam a desenvolvê-la, ou seja, começam a aprender a identificar e a compreender as suas próprias emoções bem como usá-las para guiar o seu comportamento. Já a inteligência interpessoal é, para Gardner (2006, pp. 215-234), a capacidade de compreender as emoções dos outros e de usar essa compreensão para interagir com eles de forma eficaz, estando relacionada com a empatia, a cooperação e as habilidades sociais,

1.2. Estratégias para o desenvolvimento socio-emocional.

1.2.1. A partilha de problemas

Eisenberg, Fabes, & Spinrad (2006, pp. 137-138), dizem-nos que as crianças que não conseguem gerir as suas emoções de forma eficaz estão mais propensas a apresentar problemas de comportamento, problemas de saúde mental e baixo desempenho escolar. Por isto é necessário que se encontrem estratégias para desenvolver a saúde emocional de forma positiva e para não causar impactos negativos no futuro.

A partilha de problemas pode ser importante no processo de solução dos mesmos. Quando as crianças partilham os seus problemas, podem obter apoio e conselhos de outros que já passaram por situações semelhantes.

Brown, Smith e Jones (2023), constataram que as crianças que participavam em grupos de solução de problemas eram mais capazes de lidar com emoções difíceis e de resolver problemas e tinham uma menor probabilidade de apresentar problemas de saúde mental. Smith (2022) verificou que, as crianças que partilhavam os seus problemas com os pais tinham uma menor probabilidade de sentir-se isoladas e uma maior probabilidade de ter uma boa relação com os pais.

Existem estratégias simples que se podem trabalhar com crianças. Garner (2003, p. 233) sugere a leitura de histórias sobre emoções como um meio de ajudar as crianças a compreender diferentes emoções e de como lidar com elas. Shonkoff (2000, pp. 57-68), sugere-nos também que conversar com as crianças sobre as emoções dos outros pode ajudá-las a compreender outras perspetivas e que, com estas estratégias, podemos ensinar às crianças a reconhecer os seus pontos fortes e a valorizar-se, isto também, as pode ajudar a desenvolver uma autoestima saudável.

1.2.2 A importância de espaços seguros na escola. Benefícios de programas de aprendizagem socio-emocional

A psicologia do desenvolvimento tem demonstrado que as crianças e os jovens precisam de um ambiente seguro e acolhedor para se desenvolverem de forma saudável. Este ambiente deve permitir que as crianças expressem as suas emoções, sejam elas positivas ou negativas, sem medo de julgamento ou represálias.

Existem vários estudos que demonstram os benefícios dos espaços seguros na escola. Por exemplo, um estudo realizado por Dunn, Early e Kontos (2016, pp. 208-214), com 1.000 alunos do ensino secundário mostrou que os alunos que frequentavam um espaço seguro tinham mais probabilidades de se sentirem apoiados pelos pares e pelos adultos, e tinham menos probabilidades de se envolver em comportamentos de risco.

Outro estudo, realizado por Elliot (2017, pp. 1-16) com 750 alunos do ensino primário (1º ciclo do Ensino Básico, o nosso público-alvo), mostrou que os alunos que frequentavam um espaço seguro tinham mais probabilidades de se sentirem seguros e felizes na escola, e tinham menos probabilidades de se sentirem excluídos ou marginalizados.

O estudo de Dunn, J.R., Early, D.M., Kontos, S. (2016, p. 11) verificaram os benefícios dos programas de aprendizagem socio-emocional inseridos na escola. Os resultados mostraram que os alunos que participaram nesse programa, apresentaram um melhor desempenho em testes de competências socio-emocionais, tiveram menos probabilidade de se envolver em comportamentos de risco e tiveram mais probabilidade de se sentirem apoiados pelos pares e adultos.

A criação de espaços seguros na escola é um investimento importante, para a sociedade, pois como nos confirmam (Dunn, J.R., Early, D.M., Kontos, S., 2016, p. 3) estes programas nas escolas podem ajudar os alunos a desenvolver competências socio-emocionais, como a empatia, a resolução de problemas e ajudando-os também a melhorar a sua autoestima e estabelecer relações mais positivas e a reduzir o risco de problemas de saúde mental, como a ansiedade ou depressão.

1.2.3 A expressão dramática/teatro como “espaço seguro”

Candau diz-nos que a arte pode ser uma ferramenta poderosa para ajudar as crianças a lidar com a pressão social. Através da arte, as crianças podem expressar as suas emoções, explorar diferentes identidades e encontrar formas de se afirmarem (2018, pp. 41-54).

Stanislavski (1936, p. 54) afirmou que o teatro pode ser um espaço seguro para as pessoas aprenderem sobre si próprias e sobre o mundo e que pode ser uma forma de promover a empatia e a compreensão

Brecht (1964), uns anos mais tarde, também fala desse espaço seguro que há no mundo do teatro. Diz-nos que o teatro é um lugar onde podemos experimentar a realidade sem ter que sofrer as consequências (p. 74) e também que é um lugar onde podemos aprender sobre nós mesmos e sobre o mundo ao nosso redor (p. 23) e estas afirmações mostram-nos a sua visão de o teatro existe para as pessoas explorarem as suas emoções e experiências.

A criação desses espaços em contexto escolar é de extrema relevância e o teatro/ expressão dramática e os jogos dramáticos poderão ser importantes fatores pois facilitarão o processo tornando-o mais leve. O teatro é uma ferramenta poderosa que pode ser usada para promover a aprendizagem socio-emocional, pois ao participarem em atividades teatrais, os alunos podem desenvolver as suas competências de comunicação, resolução de problemas e resiliência. Brown (2023, pp. 23-29) diz-nos, também, que o teatro pode ajudar os alunos a desenvolverem a sua empatia e compreensão face às emoções alheias e que, ao interpretarem personagens diferentes, os alunos podem aprender a ver o mundo a partir de diferentes perspetivas.

1.2.4 O papel do professor no desenvolvimento socio-emocional

O professor é o adulto que mais tempo passa com as crianças e tem o poder e a oportunidade de as influenciar de forma significativa, devendo intervir criando um ambiente seguro e acolhedor e promovendo a compreensão das emoções. Greenberg, Weissberg & O'Brien (2003, p. 468) referem que os professores positivos e respeitosos,

pode criar as condições necessárias para que as crianças desenvolvam as suas competências socio-emocionais.

O professor não só pode conversar com os alunos sobre as suas emoções e sentimentos, nas mais variadas situações e conteúdos/ áreas curriculares, ajudando-os a identificar, nomear e compreender as diferentes emoções, como pode promover atividades de expressão emocional, através das artes visuais, da música, da dança, mas sobretudo através do teatro, para ajudar as crianças a lidar com elas e a usá-las, também, como importante fonte e forma (matéria-prima) de conhecimento. Os jogos e as brincadeiras podem ser uma forma divertida e eficaz de promover o desenvolvimento socio-emocional das crianças.

1.3 As “Aprendizagens Essenciais” (2018), no 1º ciclo do Ensino Básico. Educação artística – Expressão dramática/Teatro

Neste momento, os dois principais documentos organizadores da nossa tutela, “Aprendizagens Essenciais” e “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, afirmam que as denominadas “Áreas de Competências transversais”, com competências transversais a todas as áreas curriculares, devem ser trabalhadas, por exemplo, na forma de projetos extracurriculares, como no caso do que propomos, mesmo considerando apenas a primeira fase mas prevendo que, ao implementar as duas fases, se poderiam trabalhar, mais profundamente, entre outras, as seguintes duas destas áreas, que tudo têm a ver com o desenvolvimento socio-emocional e em concreto, claramente, a intenção de desenvolvimento das inteligências emocional e social (Goleman) e inteligências inter- e intrapessoal (Gardner):

“(E) Área de Relacionamento Interpessoal – onde as competências se destinam a promover o respeito e competências em interações sociais, cooperativas e competitivas, nomeadamente através do trabalho em grupo, usando diferentes meios para comunicar, enfatizando a tolerância, a empatia, a responsabilidade, no fundo o desenvolvimento de formas saudáveis de participar na sociedade, aprendendo a argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo assim outras/ novas formas de observar, interagir e participar na sociedade.

(G) Área do Desenvolvimento Pessoal e Autonomia – onde as competências se destinam a promover a autonomia e confiança que os alunos desenvolvem sobre si mesmos, a motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, em concordância com as emoções e a cognição.” (Ministério da Educação/Direção Geral da Educação, 2017, pp. 19-30).

Relativamente aos contributos do nosso projeto, podemos inferir que, ao participarem no atelier, os alunos podem abordar problemas reais e significativos para as suas vidas (na 1ª pessoa e em grupo) e ao ser convidados a refletir sobre as suas próprias experiências/histórias pessoais e desenvolver a sua compreensão sobre as mesmas, refletem sobre o próprio processo de aprendizagem, permitindo-lhes que possam não só identificar os seus problemas, como melhorar a sua abordagem aos mesmos, desenvolvimento para o qual contribui a estratégia da partilha destas histórias de vida, em grupo e com adultos, permitindo desenvolver competências de comunicação, sociais e éticas como a tolerância, a empatia, a identificação com o outro e a responsabilidade.

No caso de se implementar a segunda fase do projeto (apenas ideada), em que um segundo grupo de alunos seriam convidados a interpretar textos e imagens sobre os problemas identificados, abordados e refletidos pelo primeiro grupo (pelos quais também poderão ter passado), realizariam um guião/ roteiro teatral, usando como matéria-prima esses testemunhos (do grupo anterior) culminando na criação e apresentação de uma peça de teatro, interpretada por membros deste segundo grupo. Também com os alunos do segundo grupo, a estratégia de comunicação dos seus próprios pensamentos e ideias, continuaria a ser valorizada ao serem estimulados a partilharem as suas experiências e, assim, a aprender uns com os outros. Nesta fase a construção de um guião de teatro e de uma peça de teatro permitiria aos alunos explorar diferentes possibilidades, desenvolver a sua criatividade e a sua sensibilidade estética e artística. Por outro lado, a resolução de problemas, de forma criativa, como é proposto, é também importante para que os alunos possam encontrar soluções para os problemas que abordam. Deste modo, com a implementação da segunda fase, inevitavelmente, seriam ainda mais exploradas as seguintes competências transversais:

“(A) Área de Linguagens e Textos - que envolve a capacidade de analisar e interpretar vários tipos de texto, reconhecendo os elementos estruturais e funcionais das diferentes formas de linguagem, utilizando recursos e técnicas

apropriadas para cada contexto, e desenvolvendo a capacidade de produzir textos de qualidade, coerentes e adaptados ao público-alvo, seguindo normas e convenções linguísticas para garantir uma comunicação clara e fluente.

(H) Área da Sensibilidade Estética e Artística – promove-se a experimentação, interpretação e apreciação de diversas culturas, nos processos educativos, visando o desenvolvimento da expressividade dos alunos, que compreendam tanto os aspectos técnicos quanto os performativos da criação artística, resultando no aprimoramento de critérios estéticos e apreciações críticas culturalmente informadas.

(J) Área da Consciência e Domínio do Corpo - proporciona aos alunos capacidades motoras e perceptivo-motoras, compreendendo a sua da imagem corporal, estruturação estética, etc., promovendo uma consciência abrangente de si mesmos nos níveis emocional, cognitivo, social, estético e moral.” (Ministério da Educação/Direção Geral da Educação, 2017, pp. 19-30).

Mencionando, agora, nas “Aprendizagens Essenciais” específicas para a Expressão dramática/ teatro, no 1º ciclo do Ensino Básico, estas estão organizadas em três domínios intercambiáveis e concomitantes (Apropriação e reflexão; Interpretação e Comunicação; Experimentação e Criação), comuns, também, às restantes expressões artísticas/ artes (artes visuais; música e dança) e que devem facultar, também, a transversalidade das áreas do conhecimento, nomeadamente, entre as diferentes artes. Assim, no caso da Expressão dramática/ teatro, seria de considerar estes três domínios, as suas competências (conhecimentos, capacidades e atitudes - AE), e exemplos de ações estratégicas de ensino orientadas para os perfis de alunos específicos, para o nosso projeto, caso implementáramos as duas fases (Ministério da Educação, 2018, pp.7-10).

CAPÍTULO 2 - PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA

2.1 Problematização e metodologia

A definição de um objetivo/ delimitação de um problema, ajudará o investigador a manter o foco do seu estudo e a avaliar os seus resultados (Bogdan, R., & Biklen, S. K., 1994, p. 15). Assim, o primeiro passo na planificação da presente investigação foi definir o objetivo de investigação/ problema a que desejamos dar resposta, formulando primeiro as nossas questões de investigação, que ficaram vertidos na introdução deste relatório.

Relativamente à escolha da metodologia de investigação que, enquanto conjunto de procedimentos e técnicas de recolha e análise de dados, deve ser adequada ao objetivo do estudo (Bogdan, R., & Biklen, S. K., 1994, p. 36), optámos por uma investigação de natureza exploratória, pois permite ao investigador participar ativamente da investigação e aprender com a experiência. Trata-se, também, de uma investigação-ação em que os investigadores trabalham em “parceria” com os participantes para investigar um problema ou desafio real, com o objetivo de melhorar a prática e a compreensão do problema (McNiff, 2010, pp. 1-3).

2.1.1 Paradigma e Abordagem

(Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., 2005, p. 3) dizem que o paradigma interpretativo assume que a realidade é socialmente construída e que pode ser melhor compreendida através da interpretação dos significados que as pessoas atribuem aos seus atos e experiências. Enfatiza a recolha de dados qualitativos, que são dados que não podem ser quantificados. Os dados qualitativos podem ser recolhidos através da observação, da entrevista e da análise de documentos (Guba, 1994, p. 110).

A realização do nosso atelier é uma forma de recolher dados qualitativos, que não pretendemos quantificar, sendo recolhidos através da observação e da análise de documentos e por isso importantes para uma investigação interpretativa porque permitem compreender os significados que as pessoas atribuem aos seus atos e experiências.

Esta abordagem qualitativa também se justifica porque está centrada na criança, que deve ser o centro do processo de aprendizagem. Neste caso, na primeira fase (o nosso atelier), as crianças tomam conhecimento sobre os problemas sociais através das atividades sugeridas e que se tornam significativas para elas, pois permitem explorar as suas próprias experiências e emoções num espaço seguro sem julgamentos. Rogers (2018, p. 15) destaca na sua obra a importância de três fatores na abordagem centrada na criança - a consideração positiva incondicional, a empatia e o acolhimento.

As seguinte fase, que como mencionámos, não foi realizada, estaria mais diretamente ligada à “produção” dramática, continuando a permitir às crianças expressarem as suas emoções e ideias, mas agora de uma forma mais criativa e desta forma darem voz a esses problemas e partilharem todas as experiências pessoais com todas as crianças, pois antes de tudo, como nos diz Candau (2018, pp. 12-14), uma peça de teatro é uma forma de arte que pode ser utilizada para desenvolver a criatividade e imaginação, explorar as suas emoções e ideias, desenvolver a sua comunicação e colaborar com os outros.

2.1.2 Investigação-ação e estudo de caso

A presente investigação combina a prática com a reflexão. A investigadora participa ativamente na mesma, aprendendo com a experiência e aplicando o que aprende para melhorar a prática. Tal como nos diz McNiff (2010, p. 68), a investigação-ação é um processo que envolve a participação ativa do investigador na investigação, com o objetivo de melhorar a prática.

Diz-nos Piaget que o desenvolvimento cognitivo é um processo de construção de conhecimento através da interação do indivíduo com o meio ambiente (1978, p. 13), ou seja, através das suas experiências e interações com o mundo. No nosso caso as crianças estão a construir conhecimentos sobre problemas socio-emocionais, que enfrentam nas suas experiências pessoais, através da sua verbalização e partilha com outras crianças e através de metodologias didáticas ativas, ideadas para este atelier, como a ludificação, através do recurso a jogos dramáticos. Como tal, desenvolvemos uma intervenção orientada ao desenvolvimento socio-emocional, com o intuito, também, de obter repercussões em todas as áreas de aprendizagem, pretendendo contribuir para o seu sucesso, tanto na vida pessoal como na académica, embora não possamos, nesta investigação, comprovar se estas repercussões acontecerão.

Trata-se, também de estudo de caso, que denominamos de parcial, pois não respeitámos todas as características desta abordagem. O nosso estudo de caso é-o na medida em que é uma abordagem de pesquisa que se concentra em examinar um fenómeno específico, neste caso um grupo de alunos envolvidos num atelier projetado, em termos de atividades, à medida de um “espaço seguro” onde ocorreu o desenvolvimento socio-emocional dos participantes, através de uma série de atividades propostas com essa finalidade e objetivos, implementadas e monitorizadas por observação direta e participante.

Assim, responde como qualquer estudo de caso:

- Ao aprofundar de um fenómeno muito específico, permitindo uma análise detalhada e abarcadora (foco em profundidade);
- Ao recorrer a diversas e diversificadas fontes de obtenção de dados, para obter uma visão abrangente do fenómeno estudado (recolha de dados múltiplos e análise documental diversificada);
- Ao usar predominantemente métodos qualitativos para analisar esses dados, no nosso caso interpretação (análise qualitativa);
- Ao não permitir uma generalização dos resultados, para além do caso estudado, pois o foco esteve num atelier, realizado num contexto muito específico, um ATL, durante a pausa de verão, e não uma sala-de-aula (generalização limitada);
- Ao envolver uma amostra-participantes específica, escolhidos como representantes da população-alvo deste estudo (amostra específica), não a representa na totalidade das suas idiossincrasias, não permitindo assim, também neste caso, generalizar os resultados obtidos a todas as crianças do 1º ciclo do ensino básico¹;
- Ao pensar em investigações futuras poderia ser monitorizado ao longo do tempo (longitudinal), quer continuando a trabalhar com estas crianças num espaço seguro o seu desenvolvimento socio-emocional, ao longo da sua vida escolar, por exemplo (longitudinal ou retrospectivo, dependendo dos objetivos da pesquisa);

¹ Também teria sido necessária uma caracterização mais aprofundada dos participantes, relativamente, por exemplo, à sua proveniência sociocultural, aos seus hábitos e frequência de idas ao teatro, que tipo de atividades ou jogos dramáticos terão realizado, ou se lembram de ter realizado ao longo da sua vida, e contexto escolar ou fora do mesmo para ser possível uma generalização dos resultados.

- Ao integrar o investigador como observador participante, tendo um papel ativo quer na recolha de dados, quer na interação com os participantes, quer na realização das mesmas atividades, ou seja, imerso no contexto do estudo (investigador participante);

- Ao apresentar os resultados de maneira narrativa, descrevendo o que se vai passando, destacando comportamentos e atitudes que se repetem (padrões) ou insights emergentes (narrativa descritiva);

- Ao validar os resultados por meio da triangulação, ou seja, comparando diferentes fontes documentais e métodos de recolha de dados, para garantir a confiabilidade (validação triangular);

- Ao permitir adaptar a metodologia conforme necessário durante o curso da pesquisa para capturar aspetos importantes e dinâmicos do fenómeno em estudo (flexibilidade metodológica).

Não consegue responder na totalidade à caracterização de um estudo de caso:

- Na “contextualização”, não é caracterizado e descrito totalmente o contexto em que o fenómeno ocorre, levando em conta fatores sociais, culturais, históricos e ambientais, nomeadamente variáveis que poderão ter um impacto nos resultados, como por exemplo, características do espaço físico em si, para além do facto de ser realizado num ATL, na pausa de verão (onde a pressão sobre as aprendizagens não é a mesma que em sala de aula), de uma escola pública da Amadora (contextualização);

- Não se pode considerar uma abordagem holística, pois o fenómeno não é, assim, por várias razões apontadas anteriormente, examinado na sua totalidade, ou seja, integrando os múltiplos aspetos-variáveis relevantes para uma compreensão completa do fenómeno (abordagem holística).

2.1.3 Participantes

Os participantes do estudo devem ser representativos da população alvo. Isso ajudará a garantir que os resultados do estudo sejam generalizáveis. (Bogdan, R., & Biklen, S. K., 1994, p. 57) .

Na pausa letiva de verão, a autora deste relatório propôs a um ATL de uma instituição pública, situada na cidade da Amadora, o projeto da primeira fase deste estudo, o atelier. Tendo a proposta sido aceite, foi o momento de obter as autorizações e vontade de participação, tendo-se dado a liberdade de escolha a pais e alunos. Foi criado um documento dando conhecimento do atelier aos pais e alunos e o respetivo consentimento para recolha de imagem (anexo 6.1). Inscreveram-se sete participantes, alunos do 1.º ciclo, entre os 8 e os 9 anos de idade. sendo quatro rapazes e três raparigas, formando um grupo de participantes do qual fizeram parte a investigadora e uma monitora que acompanha regularmente aqueles alunos.

O anonimato de todos os participantes será mantido, recorrendo apenas à palavra aluno/a.

2.1.4 Instrumentos de recolha de dados

No paradigma interpretativo, a investigação centra-se na compreensão dos significados que as pessoas atribuem aos seus atos e experiências. Por isso, os instrumentos de recolha de dados utilizados devem permitir ao investigador obter dados qualitativos, que retratem as perspetivas e experiências dos participantes. Deste modo, a recolha de dados foi feita com recurso a grupos de discussão, observação direta, observação participante e análise de documentos, tendo em conta que segundo Cohen, Manion & Morrison esta recolha deve ser realizada de forma cuidadosa e sistemática para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados (2007, p. 74).

Grupos de discussão, ou *focus groups*, são uma técnica de pesquisa qualitativa em que um moderador interage, com um grupo representativo (público-alvo) para explorar opiniões, experiências e perceções sobre um tema/ problemática específico, que lhes diga diretamente respeito. Proporciona insights mais profundos e diversificados e os resultados contribuem para compreender atitudes, motivações e, mais profundamente, as complexidades de determinados temas/ problemas. Com esta abordagem o investigador promove a interação social. Os grupos de discussão são projetados para criar um ambiente mais descontraído e interativo, favorecendo a expressão livre de opiniões e experiências, garantindo uma atmosfera geralmente mais informal do que em outras técnicas de pesquisa. O papel do moderador é guiar a discussão, mantendo o foco no tópico em

questão, e incentivar e garantir a participação de todos os membros do grupo. Relativamente às conversas informais, Morgan diz-nos:

“Baseiam-se em momentos de discussão em grupo, são frequentemente usadas em grupos de discussão e permitem ao investigador obter informações sobre as atitudes, crenças e opiniões dos participantes sendo, desta forma, eficazes no caso das experiências e opiniões de um grupo de pessoas, pois permitem ao investigador observar as interações entre os participantes e obter informações sobre as diferentes perspectivas.” (1998, p. 24).

Hammersley & Atkinson, referem-nos que a observação direta é uma técnica de investigação que permite ao investigador observar o comportamento dos participantes no seu ambiente natural (2007, p. 48). Assim permite-nos obter informações sobre as experiências e opiniões dos participantes que podem ser difíceis de obter através de outros instrumentos de recolha de dados.

A observação participante, já implica que o investigador participe nas mesmas atividades que os participantes, permitindo obter mais informações sobre o seu comportamento e interações. (Hammersley, M. & Atkinson, P, 2007, p. 65).

É também, uma forma eficaz de obter informações sobre as experiências e opiniões de um grupo de pessoas permitindo, também, ao investigador observar o comportamento dos participantes no seu ambiente natural.

A recolha e análise documental complementa esta obtenção de informações sobre experiências e opiniões dos participantes de uma forma que é fiel às perspectivas, experiências e opiniões dos participantes e inclui documentos como cartas, diários, fotografias, etc. (Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S., 2000, p. 58). Em contexto escolar todos os documentos que os alunos realizam em resposta a uma tarefa, atividade, projeto, etc. podem ser utilizados para obter não só evidências em relação aos objetivos de aprendizagem, competências adquiridas, critérios de avaliação, mas também para o docente aferir e avaliar a sua própria praxis pedagógica, permitindo-lhe refletir e melhorar.

No caso da nossa investigação, existiram conversas informais, várias vezes ao longo de todas as sessões, seguindo-se sempre à leitura da história e foram registadas, pela investigadora, através de registo escrito descritivo durante as atividades e transcrito de gravações registadas após as sessões, quer como observadora direta, quer como observadora participante. As tarefas de escrita ou de artes visuais pedidas, constituíram por si documentos para análise. Barone & Eisner (1997, p. 12) afirmam que os participantes podem criar arte que reflete os seus sentimentos, emoções, pensamentos e experiências, sem a influência do investigador. Também foram registados, através de fotografia, alguns momentos de participação que complementaram, *a posteriori*, a observação direta e participante.

2.1.5 Procedimentos

Foi sugerido à associação de pais de uma escola na Amadora, que este projeto fizesse parte do planeamento de férias do seu ATL, dando liberdade de participação a pais e alunos. Inicialmente, a ideia previa criar um atelier com uma maior duração, 2 vezes por semana, durante um mês, para não compactar tanto as atividades e principalmente para garantir que os momentos de partilha, pudessem ser intensos e frutíferos face aos objetivos pretendidos, garantindo também um ambiente mais leve. No entanto, por motivos profissionais e logísticos a duração do atelier foi de quatro dias consecutivos entre as 15h e as 17h, ou seja, uma duração total de oito horas (duas horas por dia, durante quatro dias), durante a pausa de verão, num ATL, na cidade da Amadora.

No nosso atelier – Entrelinhas – orientado para o desenvolvimento socio-emocional de um grupo de alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, estratégias derivadas da expressão dramática, contribuiriam para a criação desse “espaço seguro” de que temos vindo a falar. Cada dia teve um novo tema, e exploraram-se histórias, jogos e conversas:

- Iniciaram-se as sessões com jogos lúdicos, com o objetivo de quebrar o gelo e criar um bom ambiente de trabalho (também seguro);
- Seguiu-se, o momento da leitura de histórias sobre o tema diário, debatendo-se o mesmo;
- Posteriormente um jogo dramático sobre o tema e, por fim,

- Uma atividade que designámos “amigo secreto dos elogios”, que consistia em escrever um elogio secreto a uma pessoa do grupo sobre aquele dia e colocá-lo numa caixa para, quando se terminasse o atelier, serem lidos, oralmente, para todos.

Posto isto, chegou o momento de passarmos à fase de execução do projeto, onde realizámos as atividades previamente planificadas (ver anexo 6.2) e onde a investigadora recolheu e registou os dados necessários para o seu estudo. Em toda a ideação das atividades diárias, tendo em conta a sua sequenciação e face aos objetivos pretendidos, foi tido em conta o tipo de jogo e escolha da história a ler. Estas escolhas são justificadas no seguinte Capítulo 3, respeitante á análise dos resultados obtidos, que se segue e onde se realiza uma análise e interpretação de dados, descritiva, proveniente de toda a recolha realizada anteriormente, de forma reflexiva e crítica.

CAPÍTULO 3 - RESULTADOS

3.1 Resultados

Para a consecução dos objetivos deste atelier era imperativo gerar um ambiente de confiança e respeito, onde as crianças se sentissem à vontade para compartilhar as suas emoções, preocupações e vivências pessoais. Apesar da duração inicial prevista do atelier tenha sido reduzida e compactada passando de 10 sessões (duas vezes por semana, durante um mês), para 4 sessões (duas horas, em quatro dias consecutivos), verificou-se, no entanto, um resultado bastante positivo, ou seja, o atelier funcionou para os resultados esperados.

3.1.1 Relatório do Atelier

O presente relatório assenta na ótica de observador e de participante. Este deve ser lido, acompanhado pelo anexo 6.3 para uma melhor perceção dos acontecimentos.

As sessões foram planeadas para que cada dia tivesse um novo tema e para que se explorassem as histórias, jogos e conversas. Todas as sessões tinham a mesma base de trabalho. Todas as sessões iniciavam-se sempre com jogos lúdicos com o objetivo de “quebrar o gelo” entre as crianças e de os deixar confortáveis para trabalhar abertamente, em grupo. Em seguida, ouvíamos uma história, por vezes contada pela investigadora participante, outras através de recursos digitais, sobre um tema diário debatendo-se o mesmo. Posteriormente fazia-se um jogo dramático com a temática. Finalizava-se sempre com uma atividade chamada “amigo secreto dos elogios”, que consistia em escrever um elogio a uma pessoa do grupo sobre aquele dia.

Antes de conhecer o grupo foram recebidas sete autorizações de participação, um grupo pequeno, que prometia a vantagem de uma atenção mais individualizada, o que aconteceu. Foi, também, solicitado o acompanhamento, nestes quatro dias, de uma monitora que conhecesse bem as crianças que participou sempre em todas as atividades, garantindo a coesão do grupo e um à-vontade que contribuiu também com a sua partilha de histórias pessoais, emoções e opiniões, para que as crianças pudessem sentir confiança para realizar o mesmo processo.

3.1.1.1 (1ª sessão) Tema: “Rótulos Sociais”

Na primeira sessão, realizámos um jogo de apresentação, que consistia em colocar-se no lugar do outro. Os alunos não conheciam a proponente deste atelier, e a mesma também não conhecia nenhum aluno e, embora houvesse a possibilidade de eles próprios não se conhecerem, daí a escolha deste jogo, na realidade, foi imediatamente perceptível que as crianças se conheciam todas e eram muito desinibidas o que facilitou todo o trabalho previsto neste atelier. Esta atividade consistia em que, a pares, recolhessem todas as informações possíveis sobre o outro a fim de se apresentarem como se fossem eles próprios. Espantosamente não se apresentaram apenas verbalmente, mas também corporalmente, imitando-se uns aos outros. Estava-se perante crianças recetivas às propostas, o que era, por si, já uma garantia de sucesso.

Em seguida, a proponente deste atelier leu a história infantil, *Os homens não choram*, de Joan Turu. Um livro brilhante que reflete sobre os rótulos sociais que são transmitidos de geração em geração e mostra às crianças que têm o direito de demonstrar os seus sentimentos e nunca precisam de deixar de ser quem realmente são. Um livro importante para quebrar estereótipos. Debatesmos sobre ele, sobre o que falava o livro, se em algum momento se sentiram como a personagem da história, quando e por que acham que se sentiram assim. Todos partilhámos um momento em que “fizemos força para não chorar” como o decidimos definir.

Este momento, de debate, existiu sempre depois da leitura de cada história e foi sempre o momento-chave para a recolha de material que posteriormente foi usado na realização do guião de teatro pela autora deste relatório (que pode ser consultado em anexo 6.3). Para ter uma ideia do teor das partilhas, ver Figura 1.

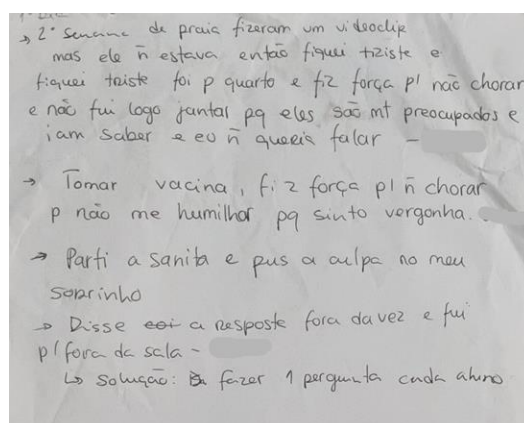


Figura 1 Notas das informações partilhadas

Estes momentos podem ajudar as crianças a compreender a importância, por exemplo, dos mesmos direitos qualquer que seja o género, a quebrar estereótipos e a promover uma cultura de expressão emocional saudável para todos, independente do género. Deve-se incentivar a empatia e a discussão aberta durante as atividades e foi o que se tentou proporcionar.

Num momento em que as escolas e as suas crianças e jovens se debatem com julgamentos e pressão dos pares que atingem contornos de violência psicológica ou até física, em que não existe qualquer empatia para com o sofrimento ou diferenças do outro é importante referir que em momento algum estas crianças exerceram algum julgamento, o que é emocionante e dá esperança, embora não possamos generalizar que este possa ser o único indicador da eficácia da estratégia escolhida e utilizada para evitar julgamentos prematuros e para levar ao questionamento de todo o tipo de estereótipos.

Como se alargou muito o debate, a planificação foi alterada, deixando o jogo do improviso planeado, para outro dia e adaptando a atividade seguinte.

Estava planificado escrever histórias das suas experiências pessoais sobre o tema, porém, realizou-se a atividade de uma forma mais livre. Criou-se uma história em conjunto recorrendo a cartas com imagens. À medida que retirávamos, à vez, uma carta teríamos de introduzir essa imagem na história que todos estavam a construir (ver Figura 2 para ter uma ideia do tipo de cartas usadas).



Figura 2 Construção de história com recurso a imagens

De seguida, o texto criado pelos alunos:

“Era uma vez uma noite muito escura, e o Luís decidiu acender a luz porque tinha medo do escuro e nunca disse a ninguém. Quando a acendeu, na rua ouviu-se um barulho.

Quando olhou para a rua viu uma roda de bicicleta. E pensou:

- O que terá acontecido?

Ao lado da roda, havia uma casa assombrada e decidiu entrar na casa e explorá-la. Deparou-se com um esqueleto. Por estranho que parecesse o esqueleto segurava uma bolsa na mão. Ele pensou que estranho era, mas, decidiu abrir a bolsa. Lá encontrou uma carta. Sentou-se para lê-la. A carta falava sobre uma estrada com um caminho para o deserto.

Ele decidiu sair da casa e guardou a carta. Quando saiu já estava de dia e ele seguiu o sol.”

Texto coletivo do grupo

Fechou-se o dia a escrever os primeiros elogios secretos para alguém, os quais foram colocados na caixa dos elogios (ver Figura 3).



Figura 3 Registo do primeiro elogio a ser colocado na caixa

3.1.1.2 (2ª sessão) Tema: “As preocupações”

No dia seguinte, iniciou-se a tarde com um jogo de reconhecimento (à vez, um colega é vendado e despistado até chegar a outro colega, e através do tato descobrir de quem se trata) e também com o jogo do espelho. No primeiro jogo as crianças tiveram mais facilidade em realizá-lo do que a proponente deste atelier, o que foi atribuído ao facto de se conhecerem tão bem. O segundo é um jogo que utilizado como forma de conectá-los uns aos outros, pois é necessário concentração, foco e precisão. Joga-se “simplesmente”, espelhando o outro, ou seja, a posição do jogador-espelho é imitar os

seus movimentos e a posição de quem os faz é garantir movimentos precisos e lentos para que em conjunto consigam chegar ao objetivo (Ver Figuras 4, 5 e 6).



Figura 4 Jogo do espelho grupo 2



Figura 5 Jogo do espelho grupo 3



Figura 6 Jogo do espelho grupo 1

O livro do dia tinha como título *O que fazer com uma preocupação?* de Tom Percival. Um livro reconfortante e delicado... o ponto de partida perfeito para falar com as crianças sobre a importância de partilharem as suas preocupações mais escondidas, sejam elas grandes ou pequenas. Apesar de nunca as quisermos, as preocupações arranjam uma forma de nos transformar.

Falou-se bastante sobre o livro, e eles próprios começaram a conversar sobre as suas preocupações, mesmo antes de lhes ser pedido que o fizessem, sendo interrompidos para não fazer logo a partilha, para realizar primeiro o exercício de realizar um desenho de uma preocupação, que tivessem no presente ou passado. Todos participámos, desenhámos (ver Figuras 7, 8 e 9) e explicámos o desenho ao grupo. Foi o momento mais intenso de todo o atelier. Falamos sobre todos eles, e de repente, criou-se um espaço de respeito onde todos partilharam situações íntimas e que levaram a algumas lágrimas.

Houve também um momento em que pudemos deixar um bilhete ao desenho e respetivo autor, vendo-o como solução ou palavras de conforto a um colega (ver Figuras 10, 11 e 12). No guião teatral será partilhado o essencial para que a mensagem chegue e toque o espetador, protegendo assim a privacidade de algumas partilhas.

Terminou-se com o nosso compromisso de elogiar um colega do grupo sobre um momento positivo da tarde.

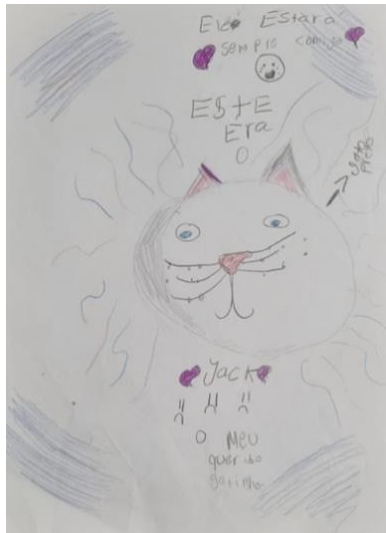


Figura 7 Preocupação 1: Ataque cardíaco do gato

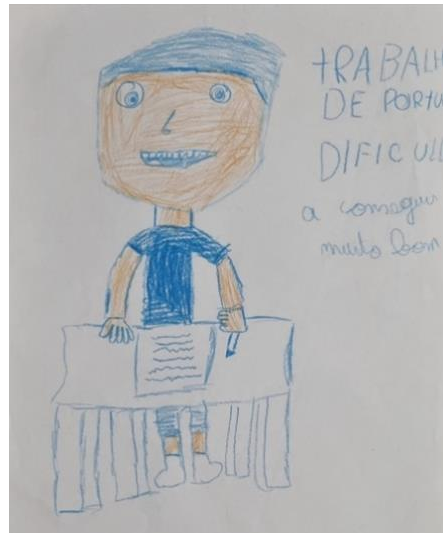


Figura 8 Preocupação 2: Trabalhos de Português



Figura 9 Preocupação 3: Que voltem a empurrar a cabeça para baixo de água do mar

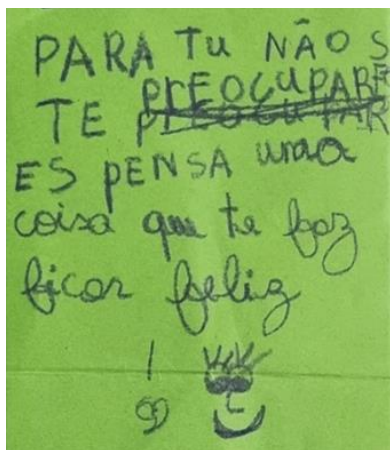


Figura 10 Conselho para a preocupação 1

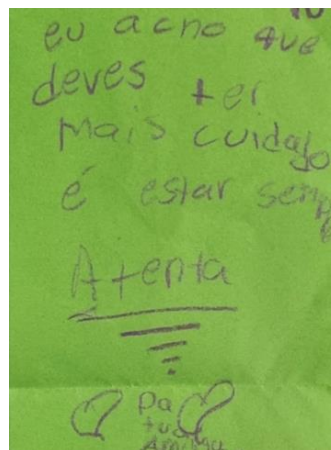


Figura 11 Conselho para a preocupação 3



Figura 12 Escrita dos conselhos

3.1.1.3 (3ª sessão) Tema: “A inclusão”

Iniciou-se o terceiro dia com um jogo de grupo, o objetivo do jogo é refletir sobre a importância de estarem sincronizados na mesma energia, e que se escutem corporalmente. Consiste em passar a bola ao colega, sem avisar, e à medida que o fazem devem realizar uma contagem crescente, não deixando cair a bola. Caso aconteça, devem reiniciar a contagem.

Esta atividade é muito interessante de ver pois quando explicado, todas as crianças acham bastante simples desvalorizando o nível de dificuldade, no entanto à medida que iniciam começam a perceber que não é tão simples, e que necessitam realmente de se escutar, ativamente sobre o seu corpo e o meio que as rodeia, olhar para o outro, sentir o outro. Depois de algumas tentativas conseguiu-se que todos passassem a bola e, em simultâneo, chegar ao número 10.

Estiveram muito interessados no jogo, pelo que se aumentou o nível de dificuldade. Desta vez, teriam de olhar para a pessoa a quem iriam mandar a bola, dizer o número e, só de seguida, atirar a bola. Mais um exercício que parece muito simples, mas na realidade, quer para o adulto quer para a criança ter consciência dos movimentos do nosso corpo, nem sempre é tão perceptível como nós achamos. Verificou-se essa dificuldade, na ânsia de passar a bola e esquecer de parar e olhar para o outro, caindo a bola no chão pois o outro não estava disponível para a sua receção. Ou, o simples facto de se esquecerem de dizer o número e atirarem logo a bola, ou atirarem a bola e só depois dizerem o número. Movimentos e falhas completamente esperados de acontecer, tal como no nosso dia-a-dia em que fazemos imensas coisas ao mesmo tempo, por vezes não priorizando algumas e não tomando consciência do que realmente estamos a fazer. Quando questionados sobre isso muitas vezes ouvimos dizer “estamos em piloto-automático”, por isso este jogo é bom para desconstruir isso e consciencializar-se sobre os próprios movimentos.

Como o objetivo era que nesse dia trabalhassem muito em uníssono, realizámos uma corrida em camara-lenta. O último a chegar à meta ganhava, mais uma vez com o mesmo objetivo, consciencialização do nosso corpo. Ganhava quem chegasse à meta e quem parecesse que estaria mesmo a correr, utilizando os movimentos certos do corpo. Para fazer uma avaliação justa do vencedor, fez-se uma gravação com telemóvel e quando o vimos, aceleramos o vídeo, para ver se realmente os participantes da corrida estariam

mesmo a correr. Como ter consciência de um movimento que fazemos automaticamente? Tiveram cinco minutos para andarem pela sala, verificarem como andam, como correm, o que mexem quando correm e tudo o mais que precisassem de explorar.

De novo, todos participaram e todos finalizaram, uns com maior outros com menor rigor. É um exercício que pede que fisicamente estejamos disponíveis, movimentos lentos e muito precisos, o corpo aquece, os músculos começam a acusar algumas dores. Este exercício é também um exercício de superação e de resistência. Nele percebemos também personalidades, quem não está para se cansar ou chatear e quem realmente é persistente e quer chegar ao fim.

O livro do dia foi *Este livro é cinzento*, de Lindsay Ward. Neste livro, a personagem Cinzento revolta-se com as outras cores e decide contar a sua própria história, toda cinzenta. Este é um livro dentro de outro livro, que explora o sentimento de ser incluído, de ser apreciado pelos outros, e de olhar para as coisas de uma outra perspectiva. Debateu-se, como habitualmente a temática, neste caso a exclusão, levando também à inclusão, como solução. Este momento tem como objetivo promover a reflexão e a consciencialização sobre a exclusão, incentivando as crianças a serem mais empáticas e amigáveis com os seus colegas, criando um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todos. É essencial orientar as crianças sobre a importância de respeitar as diferenças e demonstrar compaixão e solidariedade com os outros.

Foram questionados sobre se houve algum momento que se sentiram como a personagem da história, quando, como e porquê. Algumas respostas foram claras, surgindo exemplos como, os amigos não os convidarem para brincar ou para participarem em alguma atividade (ver Figura 13). Porém, os porquês ficaram sempre por responder, não existiram respostas para justificar o porquê dessas atitudes de exclusão. Como tal, foi-lhes pedido que refletissem e que tentassem arranjar soluções para a inclusão nesses casos. As soluções foram simples de se arranjar, por isso chegou-se a uma conclusão - ainda que às vezes não percebamos o porquê de algumas atitudes, vamos arranjar sempre uma solução para fazer o contrário, sabendo que o que se estava a fazer não era o correto.

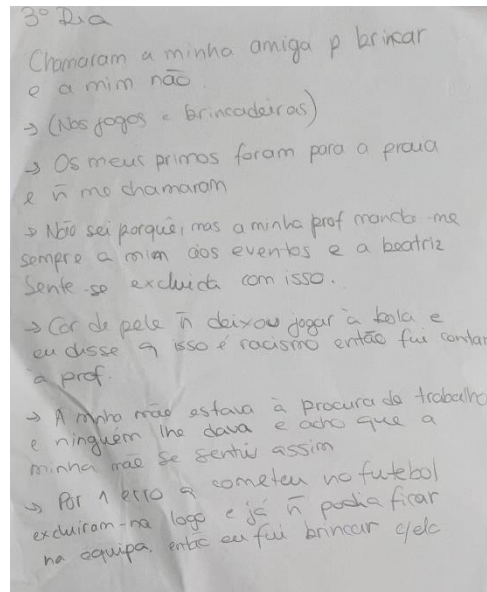


Figura 13 Notas das informações partilhadas

Em seguida, realizou-se um jogo, dos favoritos da autora deste relatório, e que acreditamos que passou a ser o destas crianças também. O jogo do Top, é um jogo de improviso, onde o movimento do corpo é sempre o input para a história. A pares devem improvisar uma história, neste caso pediu-se para que tentassem seguir o tema do dia, claro que com o entusiasmo do jogo, à medida que este foi decorrendo, foram-se esquecendo do tema e criando apenas as suas histórias. O público que está a assistir irá ter um papel importante que é de ter perceção de quando a história já não irá desenvolver muito mais e quando sentirem isso uma das pessoas diz “top” parando a cena e os dois interpretes terão de ficar imóveis na posição em que estiverem, este fator é muito importante. A pessoa que interrompeu escolherá uma pessoa para sair e terá de se colocar na mesma posição e através dessa irá iniciar uma história completamente diferente. Quando o público perceber que a história já não se desenvolverá muito mais, repete-se todo o processo.

Os resultados foram incríveis, depois dos primeiros exercícios desta sessão estavam preparados para escutarem o momento em que deveriam de intervir. Estiveram sempre bem dispostos e muito desinibidos, o que já era de esperar daquele grupo. As suas histórias foram criativas, mas baseavam-se muito em situações do quotidiano, e em personagens como pais, mães e irmãos, tendo sido necessário intervir interpretando personagens TIPO, como a grávida, o velhote, embora voltassem sempre ao que, se calhar, é realmente importante no seu dia a dia. Terminou-se já um pouco fora de horas, mas ainda houve tempo para o elogio do dia.

3.1.1.4 (4ª sessão) Tema: “As emoções”

Último dia de atelier, já com pena de não podermos prolongar durante mais algum tempo. Desta vez, como iríamos demorar mais tempo no final da sessão para desvendarmos os nossos elogios, foi planeada apenas uma atividade inicial antes da leitura da história. Simples, e apenas para focá-los (chegariam do exterior com a habitual agitação), a atividade consistia em que, num círculo, olhássemos uns para os outros e trocássemos de lugar sem falar, apenas com o olhar, sentir que era momento de atravessar a roda e ir para a posição do outro, mas importante, apenas poderia atravessar um par de cada vez. Por vezes, os sinais não eram bem perceptíveis o que fazia com que um desse o primeiro passo e o outro não, aí teríamos de recuar e repetir o processo de escuta. Aqui não seria apenas a escuta do par, como poderíamos pensar, teríamos de escutar o grupo para perceber se iríamos avançar em par ou outro par estaria para avançar e conter-nos. Houve como era esperado momentos em que fomos vários a avançar, inicialmente, mas à medida que íamos falhando nessa missão começámos a centrar-nos mais em nós, escutar o grupo e no final do exercício, já conseguimos avançar sem nos cruzarmos a um ritmo mais acelerado. Quando isto acontece, é o momento em que estamos prontos para iniciar o nosso trabalho em grupo, todos na mesma energia.

Partimos para o momento da leitura da história. O livro do dia tinha como título *O monstro das cores* de Anna Llenas. Na proposta do livro, a autora coloca a menina como a intermediadora para que o “monstro” trabalhe as emoções, busque equilíbrio e utilize o afeto como exercício, para falar, enfrentar medos e raivas, e conseguir disfrutar dos sentimentos mais positivos, como alegria e amor.

Não foi por acaso, que este livro foi escolhido para ser o livro do último dia do atelier. Na verdade, este livro trata de tudo o que foi falado e trabalhado durante essa semana, sentimentos, emoções, sobre a importância de falar deles e de os organizar para que consigamos viver de uma forma mais leve e positiva.

Iniciámos a leitura, alguns dos alunos já conheciam o livro e por isso cremos que foi mais fácil a absorção do seu conteúdo de mensagens que possam não ter passado numa primeira leitura, até mesmo pelo facto de o terem ouvido em idades diferentes e neste momento fazer um sentido diferente.

Debateu-se, como habitualmente, a temática do livro, e como de costume quando iam começar a falar das suas experiências pessoais em relação a esses sentimentos, foi-lhes solicitado que parassem, pois essa partilha seria realizada durante outra atividade do dia. Mas foi colocada uma questão: “Onde é que guardamos as nossas emoções?” Alguns disseram, cabeça, outros disseram por todo o corpo e até disseram que guardávamos no coração, pois tínhamos portinhas nele para guardar cada sentimento. Talvez tenham razão, ou talvez não seja assim tão simples. Isso não era o importante, era sim termos a consciência de quando os sentimos, de como ficamos e por vezes como os controlar quando estão muito baralhados, como diria o livro.

Não pretendendo que ficasse um ambiente tão pesado desta vez como ficou na segunda sessão em que abordámos as preocupações, decidiu-se quebrar um pouco o ambiente que se estava a criar e antes de voltarmos a falar sobre as emoções pessoais, jogámos ao jogo do espelho com expressões faciais e corporais que identificamos a essa expressão. Pediu-se que se pusessem paralelos e iniciando a fila da direita a realizar as expressões faciais, enquanto a fila da esquerda teria de espelhá-las. Posteriormente, quando todas as expressões tivessem exploradas, seria a fila da esquerda a iniciar, mas desta vez juntando a expressão corporal. Foi um momento muito divertido.

Para a atividade seguinte, construiu-se previamente uns cartões com as cores representadas no livro, simbolizando o sentimento nele falado. Baralhamo-las no chão e tirando-se, à sorte, uma delas, cada um tinha de descrever um momento real da vida em que tinha sentido aquela emoção.

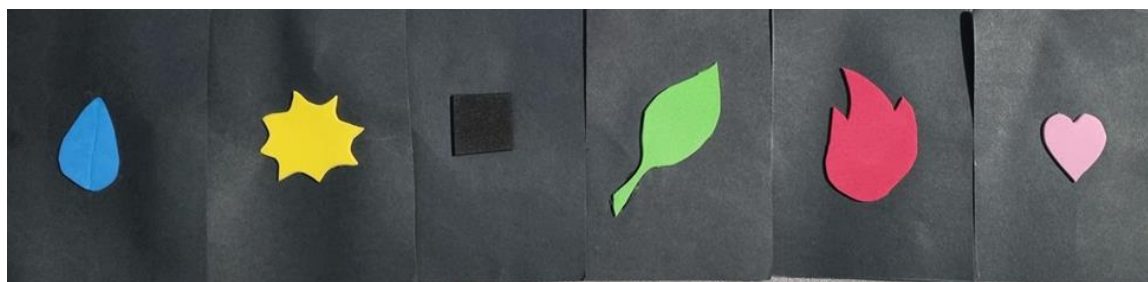


Figura 14 Cartões com as cores representadas no livro

Na figura seguinte revelam-se as suas respostas:

Cores	Momento sentido com a emoção
Amarelo	“Ri-me muito, quando a minha mãe tentou ligar as luzes e não funcionaram, mas quando a minha tia tentou funcionou” “Quando fui para Santa Catarina” “Quando fui para o Barreiro ter com a minha tia e fomos para a piscina”
Verde	“Em minha casa, no Brasil, à lareira a tomar café com leite” “Quando ajudo a mãe a cozinhar”
Rosa	“No Natal a minha família juntou-se para comprar presentes” “Quando me disseram que em fevereiro ia ter uma irmã”
Vermelho	“Quando estava a “namorar” com o João e nos chateamos” “Quando o meu amigo falhou um penalti e ficou a fazer peito a “achar-se””
Preto	“Quando a minha mãe me contou uma história de sereias, mas não tem nada a ver com o que vocês acham!” “Uma vez fiquei sozinho em casa, e não era ninguém” “De baratas!”
Azul	“Quando a minha avó, avô e tio foram para França” “O meu avô morreu” “Quando descobri que o meu irmão morreu”

Figura 15 Atividade cartões das emoções

Ao mesmo tempo que é divertido ouvir as suas histórias “positivas” quando recordam e partilham é também muito doloroso ouvir as mais “negativas”. E saber gerir isso no grupo nem sempre foi fácil, mais uma vez o grupo “caiu do céu”, pois em qualquer que fosse o momento que partilhassem houve sempre muito respeito e compaixão. Eles próprios, sem necessitarem da mediação dos adultos, tinham sempre uma palavra de conforto para o outro nas partilhas mais difíceis, tal como se divertiam e ficavam felizes pelo outro estar feliz a contar uma memória positiva.

Acabada a atividade, pediram muito para fazer o jogo do Top do dia anterior que tinham adorado, mas já não houve tempo.

Tínhamos a nossa última atividade para terminar – o amigo secreto dos elogios. Escrevemos um último elogio que pertencia àquela sessão, abanámos bem a caixa e abrimo-la... Momento mágico! – Quem não gosta de receber um elogio? E com os olhos a brilhar de quem vai abrir o mais esperado presente de Natal. Cada um tirava um papel lia-o em voz alta e dava à respetiva pessoa, havia naquele momento uma certa vergonha e felicidade de receber um papel incapaz de ser descrito, mas que nos remete para um lugar feliz onde a inocência das crianças é tão maravilhosa de ver (ver Figuras 16 e 17).

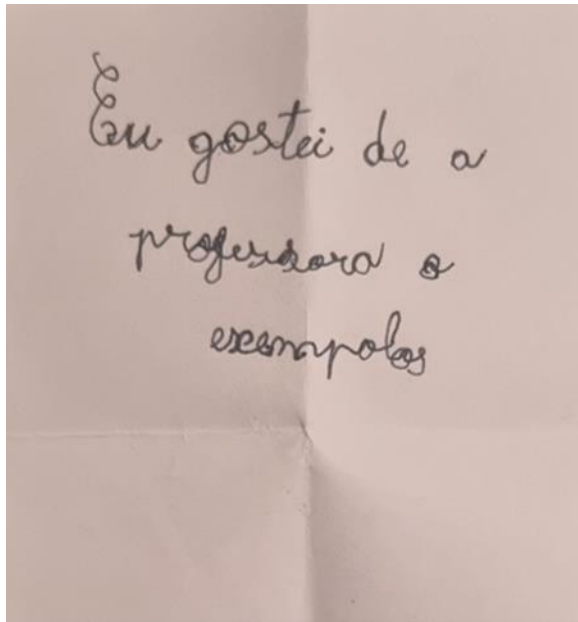


Figura 16 Elogio 1

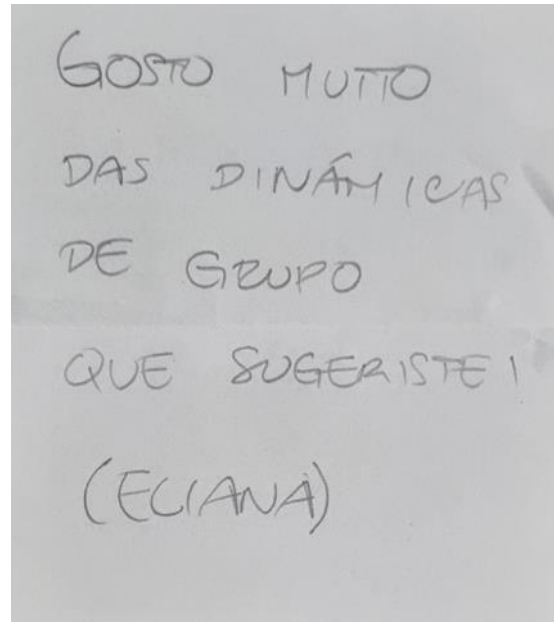


Figura 17 Elogio 2

Terminado o atelier, as crianças agradeceram os momentos divertidos de atividades proporcionados e a proponente e agradeceu-lhes em dobro... embora acredite que estes jovens não se terão, apercebido, do quão compensadora a experiência foi e o quanto contribuíram, ajudaram e alimentaram a esperança de voltar a encontrar crianças tão espetaculares como estas, levando-nos a sentir e a concluir que a proposta e estratégias de trabalho produziram bons frutos e que não só são necessárias como necessitam ser replicadas e ajustadas a outras populações escolares.

3.1.2 Resultados da observação direta

Durante as observações, notou-se que os participantes estavam envolvidos nas atividades do atelier, pois participavam ativamente nas discussões, e estavam interessados nas histórias lidas. Também se observou que interagiram, uns com os outros, de forma positiva, e que expressaram emoções positivas, como alegria e entusiasmo.

3.1.3 Resultados das conversas informais

Nas conversas informais, os participantes mencionaram que aprenderam muito com o atelier, nomeadamente que entenderam melhor as suas próprias emoções, e que aprenderam a lidar com elas de forma mais eficaz. Verificámos isso, por exemplo, quando, numa determinada circunstância, um dos *alunos* expôs, que se sentiu triste com alguns membros do grupo e que se sentia aliviado por o poder dizer e, logo se seguiu um pedido de desculpas, espontâneo e genuíno, por parte desses mesmos membros do grupo. Todos as crianças do grupo afirmaram sentirem-se mais confiantes e seguros de si mesmos depois de participar.

3.1.4 Resultados da observação participante

Como observadora participante do atelier, a autora deste relatório sentiu que os alunos estavam a aprender e a crescer, emocional e socialmente, nomeadamente envolviam-se nas atividades, interagiam uns com os outros de forma positiva, e expressavam emoções positivas. Também sentiu que o atelier era um espaço seguro para estes alunos, um espaço onde podiam falar sobre as suas emoções, sentimentos e experiências, sem medo de julgamento ou punição dos seus pares por demonstrarem as suas fragilidades.

3.1.5 Resultados da análise de documentos

A análise que os alunos fizeram às histórias que ouviram mostrou que se identificaram com as personagens. Após a reflexão, mencionaram que as histórias os ajudaram a entender melhor as suas próprias emoções e experiências nas suas vidas pessoais. A análise dos desenhos que os alunos criaram mostrou que eles expressaram as emoções pretendidas, ao saber identificá-las.

4. Considerações Finais

Tendo como finalidade, analisar se a escola beneficia em ter espaços seguros, onde os alunos possam refletir e evoluir no seu desenvolvimento socio-emocional de forma dinâmica e criativa, foi realizado um estudo de caso através de uma investigação-ação, com um grupo de crianças entre os 8 e os 9 anos, tal como descrito na presente investigação que ideou, propôs, implementou e monitorizou uma metodologia específica.

A revisão bibliográfica corroborou que:

- O desenvolvimento socio-emocional é importante não só para o sucesso escolar das crianças, como também, para o seu bem-estar emocional e relações sociais;

- Que a partilha de problemas, em “espaços seguros”, pode evitar aos jovens não só a sensação de isolamento e de impotência, mas também estimular a entreatajuda, o questionamento de estereótipos, de crenças limitadoras e a tendência para ser intolerante para com a diferença e fragilidade própria da condição humana.

Assim a empatia, a reflexão, a expressão e a partilha de emoções foram promovidas individualmente e entre pares (no grupo), através de metodologias ligadas à expressão dramática, nomeadamente através de jogos dramáticos, leitura de livros, discussão e análise dos mesmos, que abordam problemáticas e problemas da vida com que esta faixa etária se confronta diariamente, tendo como objetivo não só gerar um ambiente seguro, mas também mais lúdico e dinâmico que permitisse as ambicionadas relações positivas com o outro. Os resultados da investigação demonstraram que a participação no atelier, com atividades intensivas e imersivas, centradas no indivíduo e nas relações interpessoais, recorrendo à partilha e reflexão de emoções, sentimentos e histórias de vida, fez com que as crianças aprendessem a gerir melhor as suas emoções e sobretudo a refletir sobre elas.

No caso de irmos a implementar a segunda fase deste projeto que culminaria numa peça de teatro, prevê-se que esta funcionaria também como forma de promoção do atelier, para todos os alunos que não puderem ou quiserem participar diretamente, por razões que não foi possível determinar. Todos teriam a oportunidade de assistir à

apresentação final - peça de teatro – prevendo-se a oportunidade de refletir sobre o que assistiram, podendo os temas ser de grande importância para os espectadores pois como defendido por Heathcote (1984, p. 12) a experiência do teatro pode ajudar as crianças a desenvolver a sua capacidade de imaginar como seria estar no lugar de outra pessoa.

Assim, como objetivos de futuras investigações estariam:

- A execução da peça de teatro e a sua partilha com todos os alunos que estiveram envolvidos, aberta também à família dos mesmos e, pelo menos, aos restantes alunos do 1º ciclo do Ensino Básico;

- Momentos de aprendizagem ativa, pós-teatro, onde se refletiria e analisaria o que tinham sentido, podendo gerar novas atividades como desenhar a cena que mais impactou cada espetador;

- Testar este modelo de atelier (apenas a primeira fase) noutros contextos ou participantes, por exemplo com alunos de classes e meios sociais diferentes, ou grupos com elementos que não se conhecessem, ou que tivessem até um historial conflituoso, para verificar se obteríamos os mesmos resultados, com estas mesmas abordagens.

Creemos que é importante que este tipo de abordagem se passe fora do contexto de sala-de-aula, mas temos a consciência de que estar em modo de “verão”, não é o mesmo que estar pressionado pelas atividades escolares e pela competição que caracteriza o ambiente escolar. Podemos, no entanto, afirmar que a coexistência deste projeto ao longo do ano letivo pode exatamente:

- Contribuir para melhores resultados académicos como foi mencionado na revisão bibliográfica ao promover uma saúde socio-emocional que diminuiria drasticamente as consequências social e eticamente negativas do peso das pressões dos pares e dos role models, tão importantes para a faixa etária dos 6 aos 10 anos de idade;

- Indiretamente ao trabalhar-se a expressão dramática/ teatro, e também as artes visuais, realiza-se uma abordagem interdisciplinar, mais tímida nesta primeira fase do atelier, com outras áreas curriculares, como o português, o estudo do meio e mais profunda, se implementada a segunda fase, podendo incluir a música e a dança e as áreas de competências transversais mencionadas neste

relatório, aprofundando também as competências (AE) específicas do subdomínio da Expressão dramática/ teatro.

Posto isto, é com enorme agrado que verificamos, no presente trabalho, que os objetivos principais, pensados inicialmente, foram respeitados – conseguir um “espaço seguro” para as sete crianças da amostra se desenvolverem socio-emocionalmente – através de práticas ligadas à expressão dramática que trabalham as necessidades socio-emocionais das crianças.

Enquanto futura profissional, no meio escolar, sei que um desenvolvimento emocional deve ser prioritário na educação das crianças, pois cria um ambiente mais positivo, reduz conflitos e por consequência melhora o desempenho na escola, pelo que é de extrema importância a inclusão nas escolas de projetos deste tipo ou com as mesmas finalidades, pois é urgente manter os alunos seguros não só fisicamente, mas também emocionalmente.

5. Referências

- Antunes, A. P. (2019). *A criança e o seu desenvolvimento: uma perspectiva holística*. . Porto Alegre: Artmed.
- Antunes, C., Candau, V., Cole, M., Cole, S., & Rogers, C. (2019, 2018, 2011, 2018). *Educação emocional e desenvolvimento da criança; A escola e a formação da pessoa: Uma visão crítica.; The development of children; On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Lisboa; Rio de Janeiro; Nova Iorque; Boston: Silabo; Vozes; Worth Publishers; Houghton Mifflin Harcourt.
- Barone, T. & Eisner, E. W. (1997). *Pesquisa baseada nas artes*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Brecht, B. (1964). *Os Diálogos de Messingkauf*. . (J. Willet, Trad.) Londres: Methuen.
- Brown, J. (2023). Teatro como Ferramenta para a Empatia e a Tomada de Perspectivas. *Revista de Políticas de Educação Artística*, 23-29.
- Brown, J., Smith, D., Jones, G. (2023). Impacto dos grupos de resolução de problemas nas competências de resolução de problemas e na saúde mental das crianças. *Jornal da Juventude e Adolescência*, 216-229.
- Candau, V. M. (2018). *A arte e a educação: uma abordagem interdisciplinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. . (2007). *Métodos de investigação em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cole, M. & Cole, E. (2011). *Desenvolvimento humano e aprendizagem: uma perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Artmed.
- Damásio, A. R. (2000). *O sentimento de si: o corpo, a emoção e a mente*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Manual de pesquisa qualitativa*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2005). *A Epistemologia da Pesquisa Qualitativa*. Lisboa: Edições 70.
- Dunn, J. R. (2016). The impact of safe spaces on high school students' social support and risky behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 208-214.
- Dunn, J.R., Early, D.M., Kontos, S. (2016). Os Benefícios dos Programas de Aprendizagem Socioemocional no Contexto Escolar. *Journal of School Psychology*, 11.
- Eisenberg, N., Fabes, R. , Spinrad, T. L. (2006). *O desenvolvimento da inteligência emocional em Crianças*. Nova Iorque: Guilford Press.
- Elliot, S. J. (2017). O Impacto de um Programa de Aprendizagem Socioemocional no Contexto Escolar sobre os Resultados dos Alunos: Um Estudo Prospectivo. *Jornal de Psicologia Escolar*, 1-16.
- Gardner, H. (2006). *Inteligências Múltiplas: A teoria na prática*. . Porto: Porto Editora.
- Garner, P. J. (2003). Os efeitos da leitura de histórias emocionais na compreensão e gestão das emoções das crianças. *Jornal de Psicologia do Desenvolvimento Aplicado*, 233-250.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Bantam: Books.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2003). *Promovendo a aprendizagem social e emocional: Orientações para educadores*. Alexandria: ASDC.
- Guba, E. G. (1994). *Paradigmas Competitivos na Pesquisa Qualitativa*. Lisboa: Edições 70.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Etnografia: Princípios em prática*. Londres: Routledge.
- Heathcote, D. G. (1984). *Drama as learning*. Londres: Heinemann.
- McNiff, J. (2010). *Investigação-ação: Princípios e práticas* . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais 1.º ciclo. *Educação Artística - Expressão Dramática/Teatro*, pp. 2.

- Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da educação.
- Morgan, D. L. (1998). *Grupos de discussão como investigação qualitativa*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Piaget, J. (1978). *A epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rogers, N. (2018). *A abordagem centrada na criança: um guia para educadores e terapeutas*. Porto Alegre: Artmed.
- Salovey, P. Mayer, J. D. (1990). Experiência emocional. *Imaginação, Cognição e Personalidade*, 185-211.
- Seligman, M. E. (2002). *Felicidade autêntica: Usando a nova psicologia positiva para realizar o seu potencial máximo*. Nova Iorque: Free Press.
- Shonkoff, J. P. (2000). *De neurónios a bairros: A ciência do desenvolvimento da primeira infância*. . Washington DC: Nacional Academy Press.
- Smith, S. (2022). O Poder do Teatro para Promover a Aprendizagem Socioemocional. *Liderança Educacional*, pp. 42-47.
- Smith, S. J. (2022). Os benefícios de partilhar problemas com os pais para o desenvolvimento infantil. *Jornal de desenvolvimento infantil*, 203-220.
- Stanislavski, C. (1936). *A preparação do actor*. (E. Reynolds, Trad.) Nova Iorque: Theatre Art Books.

6. Anexos

6.1 Autorização de participação e recolha de imagem

Autorização de participação e recolha de imagem

Eu, Eliana da Fonseca Ferraz, aluna do Mestrado em Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico do Instituto Superior de Educação e Ciências, informo que irá decorrer entre os dias 7 e 10 de agosto, entre as 15h e as 17h, na escola EB1/JI da Venteira, um atelier de expressão dramática, dirigido a alunos do 3.º e 4.º ano do ensino básico, no âmbito do Trabalho Final de Mestrado.

As atividades irão basear-se em jogos lúdicos, leitura e criação de histórias através das suas vivências pessoais, a fim de ser possível posteriormente uma construção de um guião teatral baseado nas mesmas.

Desta forma, venho pedir a autorização do Encarregado de Educação para a participação deste atelier e/ou para a recolha de imagens, caso seja necessário. As imagens e vídeos realizados servirão unicamente para fins académicos estando a identidade e privacidade dos alunos assegurada.

Agradeço desde já a vossa disponibilidade,

Eu, _____, Encarregado de Educação do

aluno _____ declaro que autorizo:

A participação no Atelier de Expressão Dramática.

A recolha de imagem do aluno _____.

Assinatura do Encarregado de Educação

6.2 Planificação do atelier

Dia 1		
“Rótulos Sociais”		
Tempo	Plano de Aula	Materiais
40 min	Jogo de apresentação – “Eu sou tu”	
10 min	Leitura da história - <i>Os homens não choram</i>	Livro
20 min	Discussão sobre a temática	
30 min	Escrita coletiva – jogo de cartas	Baralho de cartas com imagens
10 min	“Amigo secreto dos elogios”	Caixa secreta; Lápis; Folhas

Dia 2		
“As preocupações”		
Tempo	Plano de Aula	Materiais
20 min	Jogo “cego” do reconhecimento facial	
20 min	Jogo do Espelho	
10 min	Leitura da história - <i>O que fazer com uma preocupação?</i>	Livro
10 min	Discussão sobre a temática	
30 min	Desenho de uma preocupação	Lápis; Folhas
20 min	Jogo das afirmações positivas (soluções para a preocupação)	Lápis; Folhas
10 min	“Amigo secreto dos elogios”	Caixa secreta; Lápis; Folhas

Dia 3		
“A inclusão”		
Tempo	Plano de Aula	Materiais
20 min	Jogo de atenção com bola	Bola
20 min	Corrida em camara lenta	
10 min	Leitura da história - Este livro é cinzento	Livro
20 min	Discussão sobre a temática	
30 min	Jogo do TOP	
10 min	“Amigo secreto dos elogios”	Caixa secreta; Lápis; Folhas

Dia 4		
“As emoções”		
Tempo	Plano de Aula	Materiais
30 min	Jogo – Troca o lugar	
10 min	Leitura da história - Este livro é cinzento	Livro
20 min	Discussão sobre a temática	
35 min	Jogo – Cartões das emoções	Cartões
25 min	“Amigo secreto dos elogios” – Leitura dos elogios	Caixa secreta; Lápis; Folhas

6.3 Proposta de um possível guião

Cena I

(Local indeterminado. Penumbra. Alunos à vez vão à boca de cena. Entram dizem a fala e saem. Sem personagem construída. Neutros. Diretos ao Público)

Aluno 1: Parabéns a ti, pela tua participação!

Aluno 2: Gostei da tua coragem!

Aluno 3: O meu elogio é para a ela, porque ela dá-se ao trabalho de construir para dar aos outros.

Aluno 4: Gostei muito que tivesses participado nas atividades.

Aluno 5: Tu és bonita!

Aluno 6: Gostei da tua apresentação, foi muito engraçada.

Aluno 7: Eu gostei da reação dele.

Aluno 8: És muito engraçado.

Aluno 9: Parabéns pela tua vontade de escrever o texto.

Aluno 10: Gostei muito do teu empenho no jogo.

(Toca a campainha interrompendo esta cena. Esta cena, termina na última)

Cena II

(As crianças entram na sala de convívio ou recreio e conversam entre si sobre o que fizeram no fim de semana, mas o aluno 5 não participa muito na conversa)

Aluna 1 – Ontem fui a praia, foi bué fixe! Os meus pais convidaram os meus primos!

Aluna 2 – Ah! eu também fui! Adoro praia!

Aluno 3 – O meu foi uma grande seca! Fiquei em casa o dia todo de pijama!

Aluno 4 – Quem me dera! Ao sábado tenho sempre natação de manhã, nem posso dormir até tarde e ao domingo vamos sempre almoçar a casa dos meus avós.

Aluna 2 – Eu adoro ir aos meus avós!

Aluno 3 – Ao menos saís de casa... **(dirigindo-se para o aluno 4)**

Aluna 1 – E tu, 5? Estás muito caladinho. Não gostaste do teu fim de semana?

Aluno 5 – Hum... não é isso. **(com um tom um pouco em baixo)**

Aluno 4 - Então?

Aluno 5 - É que ontem, fui a casa dos meus primos...

Aluna 2 – E? Não gostas de visitar os teus primos? Eu adoro ir à casa dos meus!

Aluno 5 - Não é isso! É que eles são mais velhos... **(Pausa)** Têm a mania que já são crescidos e põem-se a falar de coisas de que eu não gosto...

Aluna 1 – Queres falar sobre isso?

Aluno 5 – Eles têm um jogo sobre contar histórias... **(suspira)**

VOZ-OFF do aluno 5 - “Numa noite muito escura, o Luís acordou de repente, e rapidamente acendeu a luz pois tinha medo do escuro. Mas nunca disse a ninguém. Quando acendeu a luz, ouviu-se um barulho na rua. Abriu a janela e espreitou. Estava lá uma roda de bicicleta. Ao lado da roda havia uma casa assombrada que o Luís decidiu ir explorar. Quando abriu a porta deparou-se com um enorme esqueleto...”

Aluno 5 – Quando chegou esta parte fui-me embora... Não queria ouvir mais...

Aluna 1 - Ficaste com medo?

Aluno 5 – Achas? Eu sou um rapaz! Os rapazes não têm medo dessas coisas... aposto que a 2 é que ficava logo a chorar...

Aluna 2 - Enganas-te! Eu adoro histórias assustadoras!

Aluno 4 – Eu odeio, a sério! Fico tão nervoso que começo logo a querer chorar.

Aluno 5 – Tu? Mas tu és um rapaz!

Aluno 4 - E então? Não posso ficar nervoso? Não posso chorar?

Aluno 5 - Não é isso. É só que... que... nunca vejo homens a chorar... e dizem-me sempre “então és um homem ou um rato?” ou “os homens não choram, vá!”

Aluno 3 - Pois, na verdade nunca vi o meu avô a chorar, ele sempre disse que na tropa não havia choramingas.

Aluno 5 – Estás a ver! E o Cristiano Ronaldo também não chora sempre que lhe fazem uma falta, né?

Aluna 1 – Desculpem lá, mas acho que não estão a pensar bem. Eu já vi montes de homens chorar e qual é o mal? Qual é a diferença entre um homem chorar e uma mulher chorar?

Aluno 4 – Olhem, eu não sei se isso é por ser rapaz ou rapariga. Mas... No outro dia fui levar uma vacina e tive de fazer força para não chorar, sinto vergonha não sei porquê.

Aluna 2 – Sim, eu também já tive de me controlar para não chorar. Há uns tempos sem querer parti a sanita...

Todos - A sanita??? (**riem-se**)

Aluna 2 – Sim. (**rindo-se**) Agora tem graça, mas naquele dia não teve. E fiquei tão assustada que me apeteceu chorar, mas não chorei e pus a culpa no meu sobrinho.... Claro que depois tive de contar a verdade.

Aluno 3 - Ok. Já que estamos a falar destas coisas, vou-vos contar isto. No outro dia quando vocês fizeram aquela coreografia sem mim... Eu fiquei mesmo triste. Queria ter participado! Cheguei a casa e fui para o quarto, como os meus pais são super preocupados eles iam saber e eu não queria falar, então tive de fazer muita força para não chorar.

Todos (**à vez**) – Eish.... desculpa. Não fazíamos ideia disso.

Aluno 3 - Não faz mal... depois de ter chorado até parece que ficou tudo melhor.

(TOCA A CAMPAINHA PARA IREM PARA AS AULAS)

Aluno 5 - É melhor irmos...

Cena 3

(Na sala de aula. Sala disposta em ilhas. Todos os alunos sentados. Ouve-se a voz de um adulto)

Voz-off adulto – A professora está um pouco atrasada, mas pede para terminarem a ficha 5 do livro do estudo do meio, em grupos.

(Alunos iniciam a atividade. Juntam-se em grupo e falam entre si)

Aluno/a 6 – **(lê o exercício)** “Explica o que é uma preocupação e dá um exemplo de alguma que já tenhas sentido. Em seguida debate com os teus colegas sobre o tema.”

Aluno/a 7 - A sério? Que seca! Nós nem temos preocupações! Somos crianças! Se quiserem façam vocês, vou desenhar!

Aluno/a 8 – O trabalho é em grupo, temos de fazer todos!

Aluno/a 9 – Desculpa, mas lá por sermos crianças não temos? Olha eu estou preocupada com este trabalho, se não o fizermos a professora não nos vai dar uma boa nota e se não tiver no mínimo um Bom os meus pais vão-se passar e pôr-me de castigo. E lá por tu não teres nenhuma, não quer dizer que as outras crianças não tenham preocupações!

(aluno 7 encolhe os ombros)

Aluno/a 10 – Eish que má onda! Parem lá com isso.

Aluno/a 11 - Já sei! Já que o 7 quer desenhar porque não fazemos um desenho das nossas preocupações ou algo que já nos deixou preocupado?

Aluno/a 6 – **(com receio)** Sim, mas não sei se a professora vai gostar assim...

Aluno/a 8 – A mim parece-me fixe!

Aluno/a 7 – Desde que eu possa desenhar, ok!

Aluno/a 10 - Por mim sim.

Aluno/a 9 – Ok!

(Ficam por momentos em silêncio, a desenhar as suas preocupações. Entretanto o/a professor/a entra.)

Professor/a - Fizeram o que vos pedi? Já terminaram, para podermos começar o debate?

(Alunos reagem de forma afirmativa)

Aluno/a 9 – Podemos começar professor/a?

Professor/a - Sim.

Aluno/a 11 – Nós desenhámos as nossas preocupações e vamos explicar em voz alta...

Professor/a - Mas não foi isso que foi pedido!

Aluno/a 6 – Mas... professora... ah... nós não estávamos a conseguir chegar a um acordo então achámos que também poderia ser assim... Não dizia que era para explicar por palavras...

Professor/a - Pois, mas acharam mal! Mas se já está, apresentem lá o que têm!

Aluno/a 7 - (Ainda um pouco resmungão. Inicia, pois, percebe que nenhum dos colegas queria começar) Aqui está o meu desenho! Desenhei esta floresta porque a minha preocupação é que a natureza acabe!

(Os alunos mostram os desenhos à medida que os explicam)

Aluno/a 9 – Eu desenhei-me a mim, a estudar. A minha preocupação é o português, há coisas que eu não percebo bem e se eu não tiver muito bom, eu já sei que o meu pai me vai ralhar.

Aluno/a 8 – Eu desenhei os meus peixes. Houve um dia que eu fiquei muito preocupado/a, porque eles comeram pedras... e depois morreram.

Aluno/a 6 - Há uns tempos estava na praia e ainda não sabia nadar. Um miúdo empurrou-me a cabeça para baixo de água e fiquei aflita. Agora fico sempre preocupada quando vou a praia.

Aluno/a 10 – Em 2019, a minha avó vomitou tudo preto e desmaiou. Fiquei mesmo preocupado.

Aluno/a 11 – O meu desenho é este. Fiquei preocupada quando o meu gato teve um ataque cardíaco e morreu.

(Há muita tensão no ar)

Professor/a - **(professor/a engole em seco e tenta justificar-se)** Tenho de vos pedir desculpa pela maneira como falei. Às vezes nós, adultos, pensamos demasiado nas nossas

preocupações e achamos que vocês não as têm e não nos controlamos na maneira de falar... Mas na verdade, se falarmos sobre elas as preocupações diminuem.

(Toca a campainha)

Cena 4

(Alunos saem da sala e uns dirigem-se para a saída e outros para o ATL)

Aluno/a 12: Fogo, hoje a aula foi bué pesada!

Aluno/a 13: Ya! E a professora também foi bué má onda!

Aluno/a 14: Sim, parece que nunca temos problemas e somos sempre esquecidos!

Aluno/a 15: Sim! Olha no outro dia o Aluno/a X não me deixou jogar a bola por causa da minha cor de pele, porque dizia que eu era diferente deles. Fui dizer à auxiliar e achas que ela fez alguma coisa? Disse-lhe para ele deixar de ser assim e que eu tinha de jogar com eles. Fui para o campo, mas achas que alguém me passou a bola? Ninguém! Ela achou que resolveu o assunto e pronto!

Aluno/a 16: A sério? Que estupidez! Sim também me lembro do Aluno Y que falhou o penalti e eles expulsaram-no do jogo. Como se eles nunca falhassem...

Aluno/a 17: Sim e pior é que não podemos dizer a ninguém. Ninguém nos liga nenhuma, não ouviste a professora **(imitando-a)** “é que os adultos pensam muito nas suas preocupações... bla bla bla”

Aluno/a 12: Pois não, olha o caso do aluno W, nunca é chamado para nada, a mim já me chamaram para imensos eventos e a ele não, e eu sei que ele se sente excluído com isso.

Aluno/a 14: Sim, as vezes também me sinto assim... Chamam sempre a 16 para brincar e a mim não.

Aluno/a 13: Também já me senti assim quando os meus primos foram para a praia e nem me chamaram.

Aluno/a 17: Quando a minha mãe estava à procura de trabalho e ninguém lhe dava, acho que ela também se sentia assim... Acham?

Aluno/a 16: Talvez...

Aluno/a 15: Já sei, acho que devíamos de dizer o que estamos a sentir... as nossas emoções sabem... Mas não só as boas, ou as más... Todas...

Aluno/a 12: Podíamos fazer uma apresentação... O que acham?

Aluno/a 14: Fixe! Por mim combinávamos às sextas à tarde, para ensaiar...

(Blackout. Som de passagem do tempo)

Cena 5

(A turma está no auditório ou sala polivalente. Alguns alunos de costas para o público sentados no chão como se fossem o público da apresentação.)

Professor/a : Bem, como sabem os vossos colegas quiseram realizar peça de teatro para a apresentação de produções desta semana. Peço-vos silêncio.

(Inicia a apresentação. Todos os alunos estão com mascaras de Emojis que simbolizam as emoções - Alegria, tristeza, raiva, medo, amor e calma)

Aluno/a 12: **(Entra em cena, com a máscara na mão)** Eu acho que as emoções estão organizadas nas partes do corpo...

Aluno/a 13: **(Entra em cena, com a máscara na mão)** Eu também acho. Estão pelo corpo todo e sinto logo a emoção quando quero utilizá-la.

Aluno/a 14: **(Entra em cena, com a máscara na mão)** Eu acho que elas estão no cérebro.

Aluno/a 15: **(Entra em cena, com a máscara na mão)**. Sim. A cabeça controla todo o corpo e as emoções também.

Aluno/a 16: **(Entra em cena, com a máscara na mão)** Eu acho que estão divididas em portinhas no coração.

Aluno/a 17: **(Entra em cena, com a máscara na mão)** Eu também.

(Colocam a máscara ao mesmo tempo, na mesma linha.)

Emoji do Amor: **(Dá um passo à frente)** Olá, eu sou o Amor. E apareço quando existem situações de afeto entre amigos e família. Por exemplo no Natal a minha família juntou-se toda... E em fevereiro a minha mãe disse-me “vais ter uma irmã” senti-me mesmo cheio de amor, até porque pedi todos os dias que me desse uma irmã. **(Dá um passo atrás)**

Emoji da Raiva: **(Dá um passo à frente)** Olá, eu sou a Raiva. E apareço quando existe algum conflito, quando me enganam, chateiam ou até quando eu não consigo fazer alguma coisa que quero muito. Eu fiquei assim quando me chateie com o meu amigo, ou quando ele falhou o penalti e ele ainda “se ficou a achar e a fazer peito”. **(Dá um passo atrás)**

Emoji da Calma: **(Dá um passo à frente)** Olá, eu sou a Calma. E ao contrário da raiva apareço quando estou tranquila e não tenho chatices. Sinto-me assim, quando ajudo a mãe a cozinhar ou quando estou em minha casa em frente à lareira a beber leite. **(Dá um passo atrás)**

Emoji do Medo: **(Dá um passo à frente)** Olá, eu sou o Medo. E quando estou numa situação de perigo e penso ou vejo algo que me assusta apareço logo. Fiquei assim quando a minha mãe me contou uma história de sereias, mas não tem nada a ver com aquelas que vocês acham... Ou então quando me aparece uma barata à frente!! **(Dá um passo atrás)**

Emoji da Tristeza: **(Dá um passo à frente)** Olá, eu sou a Tristeza. Sei que ninguém me quer por perto, mas também existo. Apareço quando me sinto sozinho, ou quando alguém vai embora e sei que não volta mais e também quando sei que fiz alguma asneira. Senti-me assim quando o meu irmão morreu, quando a minha mãe disse para ir para a praia com os meus tios e não com ela e também quando o meu avô e o meu tio foram para França. **(Dá um passo atrás)**

Emoji da Alegria: **(Dá um passo à frente)** Olá, eu sou a Alegria. Estou sempre a sorrir, as vezes até me apetece saltar de tanta felicidade. Apareço sempre que estou a rir. Em festas ou quando estou a brincar com os meus amigos. Lembro-me de me ter sentido assim quando a minha mãe tentou ligar as luzes da árvore de Natal e não conseguiu e a minha tia conseguiu num instante, ri-me muito. E também quando fui para a piscina com a minha tia. **(Dá um passo atrás)**

(Olham uns para os outros sem sair do lugar e retiram as máscaras)

Aluno/a 16: Acho que a partir de agora para falar das emoções deixamos cair as máscaras.

(Acaba a peça. Alunos que estão de costas levam-se, aplaudem e todos saem)

(A primeira cena retorna, como continuação. Entram dizem a fala e saem.)

Aluno/a 11: O meu elogio é para ti porque és sempre divertida.

Aluno/a 12: Gosto muito das tuas atividades.

Aluno/a 13: Gostei dos teus elogios sobre o meu tom de pele

Aluno/a 14: Gostei muito que tivesses participado nas atividades.

Aluno/a 15: Fazes muito bem em preocupar-te com a natureza

Aluno/a 16: O mundo precisa de pessoas como tu.

Aluno/a 17: Obrigada pelo conselho que me deste, com certeza que o vou seguir.

Aluno/a 1: Gostei do teu desenho, a maneira que tu fizeste foi muito boa.

Aluno/a 2: Foste uma personagem muito engraçada.

Aluno/a 3: É bom encontrares pessoas boas e bem-dispostas como tu.

Aluno/a 4: Gostei muito da tua entrega nas atividades.

(Aluno Z entra antes do Aluno 4 sair e questiona-lhe)

Aluno Z: Porque é que nunca ninguém me disse isto?