

REPERTÓRIO
LIVRE

**(EX)PRESSÕES DRAMÁTICAS NO
DESENVOLVIMENTO: UM ESTUDO
SOBRE AS REPRESENTAÇÕES
DE ALUNOS, PAIS E DOCENTES
ACERCA DOS BENEFÍCIOS DA
EXPRESSÃO DRAMÁTICA**

*DRAMATIC EXPRESSION IN DEVELOPMENT:
A STUDY OF STUDENTS, PARENTS AND
TEACHERS REPRESENTATIONS ABOUT
DRAMATIC EXPRESSION BENEFITS*

*(Ex) PRESIONES DRAMÁTICAS SOBRE EL
DESARROLLO: UN ESTUDIO SOBRE LAS
REPRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES,
PADRES Y PROFESORES SOBRE LOS
BENEFICIOS DE LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA*

**ANA PAULA COUCEIRO FIGUEIRA
RICARDO CARVALHO RODRIGUES**

FIGUEIRA, Ana Paula Couceiro; RODRIGUES, Ricardo Carvalho.
(Ex)pressões dramáticas no desenvolvimento: um estudo sobre as
representações de alunos, pais e docentes acerca dos benefícios da
expressão dramática
Repertório, Salvador, ano 21, n. 30, p. **333-364**, 2018.1

RESUMO

A expressão dramática e a educação têm vindo a traçar caminhos comuns e a prática teatral tem sido recorrentemente usada como ferramenta educativa nas mais diversas áreas da vida humana. Neste seguimento, o propósito deste trabalho centra-se na identificação de habilidades que a prática de teatro melhora ou pode melhorar no indivíduo. Para tal, realizaram-se entrevistas a pais, professores e crianças com a intenção de perceber quais habilidades foram adquiridas ou melhoradas com a pertença a um grupo de teatro escolar. Com o material recolhido nas entrevistas, procedeu-se a uma análise de conteúdo, da qual retiramos três categorias principais: benefícios da prática teatral em habilidades específicas do teatro; em aspetos do desenvolvimento; e em aprendizagens escolares. De todos os resultados, é pertinente realçar que aferimos a expressão dramática como potenciadora de um desenvolvimento humano global, contemplando aspetos emocionais, cognitivos, motores e sociais. Concluimos esse trabalho realçando a importância da inclusão da educação teatral no currículo escolar português, para a qual propomos algumas recomendações.

PALAVRAS-CHAVE:

Expressão Dramática.
Educação. Habilidades.
Desenvolvimento Integrado.

ABSTRACT

Dramatic expression and education are crossing similar pathways and the use of dramatic expression as an educative method is largely used in different ways. Therefore, the main aim of the present work is to identify which individual skills are or can be improved by practicing theatre. Thus, parents, teachers and children were interviewed to understand which skills have been learned or improved by pupils' theatre practice at school. Once data were collected, a content analysis process provided us three core categories: benefits on dramatic expression practice at performance skills; at developmental aspects; and at scholar learning's. From all the results, the most relevant is that one can see dramatic expression as a way to improve whole human development, integrating emotional, cognitive, physical and social aspects. The dissertation is concluded by emphasizing the importance of including dramatic expression in the Portuguese scholar curriculum. Furthermore, some suggestions are given of the way it could be done.

KEYWORDS:

*Dramatic Expression.
Education, Skills. Whole
Development.*

RESUMEN

La expresión dramática y la educación han estado trazando caminos comunes y la práctica teatral se ha utilizado como una herramienta educativa en las áreas más diversas de la vida humana. En este seguimiento, el propósito de este trabajo se centra en la identificación de las habilidades que la práctica del teatro mejora o puede mejorar en el individuo. Con este fin, se realizaron entrevistas con padres, maestros y niños con la intención de percibir qué habilidades

PALABRAS-CLAVE:

*Expresión dramática.
Educación. Habilidades.
Desarrollo integral.*

fueron adquiridas o mejoradas con la pertenencia a un grupo de Teatro escolar. Con el material recolectado en las entrevistas, se procedió a un análisis de contenido, del cual se eliminaron tres categorías principales: beneficios de la práctica teatral en habilidades de teatro específicas; aspectos de desarrollo; y en los aprendizajes escolares. De todos los resultados, es pertinente enfatizar que medimos la expresión dramática como un potenciador de un desarrollo humano global, contemplando aspectos emocionales, cognitivos, motores y sociales. Concluimos este trabajo destacando la importancia de la inclusión de la educación teatral en el currículo escolar Portugués, para lo cual proponemos algunas recomendaciones.



INTRODUÇÃO

O TEATRO EXISTE há quase tanto tempo quanto o próprio ser humano. Boal (2007, p. v), na sua adaptação de uma fábula chinesa, “A belíssima fábula de Xuá-Xuá: a fêmea Pré-Humana que descobriu o teatro”, conta-nos como é que Xuá-Xuá descobriu o teatro: ao perceber que o filho que carregara no seu ventre não era uma extensão dela, como ela achava, mas sim um outro ser humano. Nesse momento, ela tornou-se observadora da sua própria vida. Assim, o teatro será a “arte de nos vermos vendo”.

Milhares de anos depois da descoberta do teatro, o ser humano começou a representar, na Grécia Antiga, no sentido da palavra como hoje a conhecemos. E por essa altura, o Homem percebeu as potencialidades educativas do teatro. (ARCOVERDE, 2008; MENEGHETI; BUENO, 2010)

Neste sentido, o teatro e os seus benefícios têm vindo a ser largamente discutidos na comunidade educativa. Esta prática artística vem sendo referida como benéfica para o desenvolvimento global – aspetos físicos, cognitivos, emocionais e sociais – do ser humano. (MIRANDA et al. 2009; OLIVEIRA; STOLTZ, 2010; TORRES, 2008)

É neste contexto que surge esse trabalho, como o resultado de um ano de prática educativa com as ferramentas do teatro. Assim, a presente investigação aborda a relação do teatro com o desenvolvimento completo da criança, assim como dos conhecimentos aprendidos que são extrapolados para o contexto escolar.

A investigação aqui realizada usou como método a análise de conteúdo de entrevistas realizadas a professores, pais e às crianças que praticaram teatro num clube de teatro de Atividades Extracurriculares, com o intuito de perceber as suas representações sobre os benefícios da prática teatral. Esse trabalho contempla, ainda, uma crítica ao modelo pós-moderno de escolarização, salientando de que modo a expressão dramática pode colmatar algumas das suas falhas.

Este estudo conclui com algumas sugestões para a implementação do teatro, ou Educação Teatral, a ser ofertada obrigatoriamente, enquanto disciplina, pelas escolas no currículo do ensino básico e secundário.



DO TEATRO À EXPRESSÃO DRAMÁTICA

A busca por uma definição de teatro implica considerar os díspares tipos de teatro, bem como os imensos conceitos ligados a este que, apesar de tangenciais, não são definidos de forma igual. (TORRES, 2008)

Ao longo da descrição da arte teatral, os conceitos utilizados mais comumente são o teatro e/ou a expressão dramática. Estes, se por um lado suscitam alguma discórdia nas suas definições, aproximações e distanciamentos, por outro são concordantes em relação aos seus valores educativos.

A ideia de Barret e Landier (1994 apud TORRES, 2008, p. 29) é de que independentemente da terminologia usada, o que importa é o foco “na criança e no processo de aprendizagem estabelecido através da comunicação, dos sentidos e

da percepção do mundo que a rodeia”. Assim, interessa-nos neste trabalho seguir a proposta de Boal (2007, p. ix), na sua aceção eclética do teatro, que nos diz que

todo o mundo actua, age, interpreta. Somos todos actores. Até mesmo os actores! Teatro é algo que existe dentro de cada ser humano, e pode ser praticado na solidão de um elevador, em frente a um espelho, no Maracanã ou em praça pública para milhares de espectadores. Em qualquer lugar...até mesmo dentro dos teatros.

Neste sentido, e com consciência de que tal pode gerar discórdia nos leitores e leitoras, usaremos ao longo desse trabalho os termos “teatro” e “expressão dramática” como sinónimos.



DO TEATRO À ESCOLA

Para Costa (2004, p. 102), o teatro é ritual, e sendo ritual é cultural, o que por sua vez se torna inevitavelmente humano. Assim, “sendo cultura, ritual e humano a sua proximidade com a educação é necessária, considerando que a educação participa de rituais de aprendizagens, devendo sempre levar em consideração o ser humano e a sua cultura”.

Quando associamos ao teatro a educação, encontramos, uma vez mais, uma grande variedade de conceitos, como ensino de teatro, teatro-educação, educação teatral ou pedagogia teatral. Sabemos que a prática teatral está ligada ao ensino e aprendizagem, pelo menos desde a Grécia antiga, em que nos tempos de Platão era usado como forma didáctica de formar a personalidade. (ARCOVERDE, 2008; MENEGHETI; BUENO, 2010) Passados milénios, o teatro continua a ser usado como uma forma de educar. Nos dias que correm, o lugar privilegiado que a ciência ocupa nas sociedades ocidentais, e a tendência para padronizar conduzem-nos a uma desumanização, à criação de um ser humano-tipo da era capitalista, em que a própria escola se torna um lugar de escolarização e não de ensino. (ADAMS,

2012) O edifício escolar, espaço da escolarização, reflete esta padronização, como o refere Adams, ele “contém uma ordem, mantém a relação entre as paredes, os corredores, as secretárias, as canetas, o papel, etc. em arranjos fixos e estáveis”. (ADAMS, 2012, p. 280)

É neste ponto que surge a importância da arte, preterida ao conhecimento científico, mas que serve como escape à angústia da condição humana, através do “lazer e do ócio”. (COSTA, 2004, p. 97) A isto, Koudela e Santana (2005) acrescentam que o teatro talvez seja a última oportunidade para esta escapatória. O teatro serve, assim, a ideia de um “(re)encantamento” do processo educativo. (COSTA, 2004)

Tomando esta via escapatória, deparamo-nos no mundo da arte e da cultura. A arte e a cultura são entendidas pela Unesco (2006), no seu Roteiro para a Educação Artística, como fundamentais numa educação completa. O desenvolvimento global do ser humano deve englobar as funções físicas, cognitivas, emocionais e sociais (MIRANDA et al., 2009); OLIVEIRA; STOLTZ, 2010; TORRES, 2008), sendo que o teatro consegue abarcá-las todas. Para além das funções humanas, é importante ressaltar que o teatro, acima de qualquer outro mérito, é um potenciador de alegria e prazer. (ARCOVERDE, 2008) É uma possibilidade de se viver a juventude, demasiadas vezes proibida aos mais jovens. (WOODSON, 2004)



O TEATRO COMO VIA EDUCATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO GLOBAL

Refletindo sobre potenciais benefícios da prática teatral, existem trabalhos que referem o teatro como útil nas mais diversas áreas da vida humana. Somers (1997) e Wa'ndeda (1998) trabalharam o teatro no desenvolvimento comunitário, no sentido de dar voz às populações mais vulneráveis. Nesta direção, é indispensável a referência ao trabalho também realizado por Boal (2007) em Portugal, na década de 1960, bem como ao seu legado no Teatro do

Oprimido. O teatro, na sua vertente comunitária, faculta ao ser humano a noção de responsabilidade social, suportando o crescimento pessoal e social em termos de aceitação, suporte e relações positivas. (HUGHES; WILSON, 2004)

Encarando a escola como uma comunidade, estes benefícios podem também ser observados na expressão dramática em contexto escolar. No entanto é necessário ter-se algumas considerações ao abordar-se a expressão dramática no meio escolar. O teatro na escola pode ser visto como um instrumento pedagógico e como uma ferramenta performativa, artística. (CALDERÓN GÓMEZ, 2014; WOODSON, 2004) Por outro lado, para Falcão (2013), o teatro na escola não é ensino artístico, mas sim educação artística, é um facilitador de aprendizagens e não um conteúdo em si. Neste sentido, o objetivo da prática teatral na escola não é conseguir um aluno-ator (ARCOVERDE, 2008), uma vez que o professor de teatro não deve buscar talentos, mas sim querer educar através do teatro. (ABREU, 2014) Porém, apesar da lógica teórica destes argumentos, predomina, nas escolas, a lógica performativa orientada para a animação das atividades natalícias e outras de fins de ciclos. Falcão (2013) realça a ideia de que um “projeto de teatro não termina no dia em que se faz a apresentação, pelo que o produto é parte de um processo que se prolonga”. Torna-se, por isso, fundamental criar-se um equilíbrio saudável entre o processo e o fim, até porque as apresentações finais trazem também benefícios ao desenvolvimento das crianças. (HUGHES; WILSON, 2004)

A perspetiva de Abreu (2014), de que o teatro é um elemento fundamental na educação artística, não parece ser de todo desadequada. As habilidades e conhecimentos adquiridos na prática teatral podem ser extrapoladas para a vida quotidiana, proporcionando novas adaptações desenvolvimentais. (HUGHES; WILSON, 2004) Essa também é a opinião de Costa (2004), que considera que no jogo teatral podemos entrar numa situação imaginária, no contexto da ficção, embora, muitas vezes, tenhamos que atuar sobre as realidades concretas e reais; contudo, a ficção não deixa de ser uma possibilidade de construção de alguns conhecimentos.

É, pois, neste mundo imaginário que conseguimos dar asas à nossa imaginação e criatividade, as quais, segundo a Unesco (2006), estão em todos os seres humanos. Surge aqui o jogo, enquanto processo criativo, que usa tanto a imaginação como a imitação. (CAVASSIN, 2008) O jogo possibilita uma infinidade

de experimentações, das quais destacamos o erro. Este, enquanto instrumento dramático, é uma experiência educativa que provoca importantes mudanças nas crianças, incrementando-lhes a vontade de continuar a explorar e que logo se transfere para outras atividades, repercutindo-se na sua vida. (CALDERÓN GÓMEZ, 2014) Assim, podemos entender o erro como uma aprendizagem, aprender a cair para mais facilmente nos levantarmos.

Para além do erro, o jogo convida à exploração do espaço íntimo e da relação com o outro. (CALDERÓN GÓMEZ, 2014) O conhecimento do eu, do meu corpo, é a base para o conhecimento do outro e, desta forma, para o relacionamento com o outro. Através do jogo em grupo, é possível desenvolver o trabalho em equipa e a reduzir as inibições da exposição (TORRES, 2008), além de que, segundo Calderón Gómez (2014), a competitividade desaparece.

Na sua investigação sobre as significações que os alunos dão acerca da sua experiência na disciplina de Teatro na escola da Ponta do Sol, na ilha da Madeira, Abreu (2014), enquanto professor de teatro, encontrou benefícios para o desenvolvimento pessoal e para o desenvolvimento artístico e cultural. No que se refere ao desenvolvimento pessoal, os alunos da escola da Ponta do Sol mencionaram terem ganho habilidades tais como a capacidade de comunicação, a criatividade, a capacidade de liderança, a autoestima e melhorias nos relacionamentos pessoais; em termos de desenvolvimento artístico e cultural, foram beneficiadas a linguagem corporal e verbal, a interpretação de personagens, a improvisação e a cultura geral. (ABREU, 2014)



DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS À PERCEÇÃO DA REALIDADE

A ideia de representação social vem-nos da sociologia e da antropologia, que levaram Moscovici a desenvolver o conceito enquanto

metodologia científica, rompendo com a hegemonia da escola behaviorista. (ALEXANDRE, 2004; ALVES-MAZZOTTI, 2008)

A definição de representação social é difícil e complexa, não havendo consenso na comunidade científica, embora aos olhos de Moscovici, a imprecisão do conceito é positiva e necessária, e é uma definição aberta a mais ideias. (VALA; CASTRO, 2013) Para Jodelet (1984, p. 360), uma representação social, independentemente da sua forma mais ou menos complexa, quer diga respeito a um sistema de referências para interpretar acontecimentos, quer sirva para criar categorias que classifiquem circunstâncias, será sempre “uma forma de interpretar e de pensar a nossa realidade cotidiana, uma forma de conhecimento social”. Neste sentido, Franco (2004) assume que as representações sociais são elementos simbólicos expressos por palavras ou gestos, com o intuito de expor pensamentos, percepções ou opiniões, sendo aquelas, portanto, uma forma de conhecimento prático. (SPINK, 1993)

As representações sociais são constituídas por dois processos intimamente ligados: a objetivação e a ancoragem. (JODELET, 1984; VALA; CASTRO, 2013) A objetivação pode ser entendida como o processo que “dá uma textura material às ideias, faz corresponder palavras às coisas, dá corpo aos esquemas conceituais”. (JODELET, 1984, p. 367) Relativamente à ancoragem, esta é, segundo Vala e Castro (2013, p. 588), a “classificação de ideias, coisas ou pessoas em categorias”. Ligados, esses dois conceitos representam o processo e o produto de dar corpo aos nossos pensamentos e, concomitantemente, guardá-los em “caixinhas”, ou categorias. Porém, é de referir que nem todo o conhecimento deve ser considerado como uma representação social, sendo que para tal é necessário haver uma interpretação, uma ação sobre a realidade. (ALEXANDRE, 2004) Quando se fala em representações sociais, é imprescindível ter em consideração o meio social. Para Spink (1993), o indivíduo não é apenas produto nem produtor independente, uma vez que as representações sociais são também resultado do meio onde surgem. Assim, ainda que as representações sejam tratadas pelo indivíduo de forma pessoal, elas são influenciadas pelo mundo social.

As representações sociais têm vindo a ser utilizadas em larga escala enquanto método de investigação. Neste campo, elas servem a apreensão de um conteúdo e seu sentido, de forma a organizar e hierarquizar este conteúdo como produto.

(ALVES-MAZZOTTI, 2008) Sendo, pois, um meio de compreender a opinião do indivíduo sobre um determinado tema ou fenômeno, parece pertinente aplicar este método no contexto educativo. Alves-Mazzotti (2008, p. 20) refere que para se mudar a realidade educativa é necessário restituir às pessoas um lugar neste mundo social, sendo que o estudo das representações sociais “parece ser o caminho”.



MÉTODOS

OBJETIVOS

O objetivo principal da investigação, base do presente artigo, é a inventariação de benefícios que a prática da expressão dramática traz para as crianças pertencentes ao Clube de Teatro do Instituto Educativo de Lordemão (Coimbra, Portugal), no ano letivo 2015/2016, à luz das representações dos seus pais, professores e das próprias crianças. Neste sentido, pretendemos saber quais as significações dadas pelos alunos à sua prática teatral, mas também a visão dos adultos que fazem parte dos seus contextos familiares e escolares.

Pretendemos, ainda, perceber até que ponto os benefícios do teatro são extrapolados para o contexto escolar e para casa.

Objetivamos também, com base nos benefícios da expressão dramática, discutir a importância desta prática no contexto escolar enquanto fator positivo de desenvolvimento global.

AMOSTRA

Os participantes desta investigação dividem-se em três grupos: alunos participantes do Clube de Teatro das atividades extracurriculares do Instituto Educativo de Lordemão; docentes; e pais desses mesmos alunos.

Dos 21 alunos do clube de teatro, foram selecionados sete: quatro raparigas; três rapazes, com idades compreendidas entre os 11 anos e os 14 anos. A seleção desses alunos aconteceu segundo a disponibilidade e vontade dos alunos em participarem. Cada um dos alunos remeteu um consentimento informado devidamente rubricado pelo(a) encarregado(a) de educação. O número de adultos participantes nesta investigação é de oito: quatro professores (três mulheres e um homem); e quatro mães. Mais uma vez, a seleção dos participantes ocorreu segundo a vontade e a disponibilidade em participar.

Totalizada a amostra, contamos com 15 participantes.

INSTRUMENTO

Esse estudo tem por base uma entrevista semiestruturada compósita, uma vez que é constituída pelas mesmas questões para os três grupos. A entrevista, composta por oito questões, visa entender as representações que alunos, docentes e pais têm sobre a vivência teatral e os seus benefícios. Das oito questões da entrevista, duas servem a identificação (nome; tempo de pertença ao clube de teatro), e as demais abertas (diferenças sentidas desde a entrada no clube até ao momento da entrevista; caracterização da vivência dos alunos no grupo; benefícios gerais da prática teatral; aprendizagens efetivadas com a prática teatral e comparação dos comportamento dos alunos/filhos com outros alunos/filhos; comportamento em contexto sala de aula/em casa; disciplinas de melhor aproveitamento e gosto).

Essa entrevista era composta por questões sensivelmente idênticas para os três grupos da amostra, tendo apenas ligeiras alterações em algumas questões de

natureza lógica – por exemplo, aos docentes pede-se para caracterizar o comportamento em sala de aula e aos pais pede-se o mesmo mas em casa.

Ao estruturarmos a nossa entrevista, já havíamos postulado algumas hipóteses sobre os benefícios da vivência do teatro, que orientaram as questões a colocar: a questão sobre as diferenças sentidas em relação ao antes da pertença ao clube e o agora serve para encontrar melhorias em aspetos do desenvolvimento geral (e.g.: “melhorei a relação com os meus colegas”, “houve uma mudança no controlo do nervosismo e ansiedade”, “aprenderam a expressar-se melhor” etc.); a pergunta sobre os potenciais benefícios do teatro e a questão sobre aprendizagens realmente efetivadas pelo teatro (com comparação aos colegas de turma/outros filhos) servem o mesmo propósito da questão anterior – melhorias em aspetos do desenvolvimento global –, mas fazendo um paralelo direto com o teatro, isto é, o que o teatro realmente pode trazer e trouxe às crianças (e.g.: “o teatro melhorou a postura corporal”, “aprendeu a trabalhar em equipa” etc.); com a pergunta da caracterização da vivência dos alunos no grupo, pretendemos encontrar indicadores de bem-estar (e.g.: “gostei muito de fazer teatro”, “o meu filho mostrava estava sempre entusiasmado no dia do clube” etc.); a pergunta acerca do comportamento em casa e na sala de aula, para os pais e os professores respetivamente, visam procurar benefícios que a prática teatral pode trazer nestes dois contextos (e.g.: “colocam mais dúvidas”, “ajuda nas tarefas de casa” etc.); a questão acerca do gosto e aproveitamento na escola tem como intuito a caracterização das crianças enquanto alunos, ou sujeitos de avaliação escolar (e.g.: “sou bom a português”, “gosto muito de ciências” etc.).

Neste sentido, podemos fazer uma categorização prévia das respostas: melhorias em termos desenvolvimentais e de bem-estar; melhorias no comportamento em casa; melhorias nas aprendizagens escolares. No entanto, sendo as perguntas abertas à discussão, não vedámos a possibilidade de encontrar outras categorias no decorrer das entrevistas.

PROCEDIMENTOS

Em primeiro lugar, foram realizadas entrevistas aos alunos, no último dia do clube de teatro do ano letivo 2015/2016. As entrevistas aconteceram no espaço que habitualmente era utilizado para as sessões de teatro, sendo cada aluno chamado individualmente a responder às questões. As entrevistas com os alunos duraram cerca de sete minutos cada, perfazendo um total de 50 minutos de material para analisar. Este material foi recolhido com recurso a um computador portátil.

Findo o ano letivo, procedeu-se às entrevistas a pais e professores dos alunos participantes do clube de teatro. Dadas as características destes, as entrevistas foram, em média, mais longas que as dos alunos, somando um total de 50 minutos de entrevistas aos pais e 40 minutos aos professores. Em suma, obtivemos 140 minutos de entrevistas para a realização desta investigação. As entrevistas aos docentes e pais foram gravadas com o recurso a um gravador de som.

Recolhidos os dados, procedeu-se a uma análise de conteúdo das entrevistas. Essa análise considerou a “frequência com que ocorrem determinados objectos [...] e as características ou atributos que são associados aos diferentes objetos”. (VALA, 1986, p. 108) Esses dois tipos distintos de análise permitem-nos discutir os resultados quanto à frequência com que determinado benefício da prática teatral é referido por alunos, pais e docentes, em grupos independentes e enquanto grupo uno, assim como o conteúdo explícito desses benefícios, enquanto fator positivo do desenvolvimento humano.

Para chegar aos conteúdos e consecutiva quantificação das nossas categorias e seus diferentes níveis de análise, usámos unidades de registo semânticas (VALA, 1986), uma vez que nos permitem absorver o tema do discurso e não necessariamente palavras específicas, tendo assim uma unidade, como o descreve Morin (1969 apud VALA, 1986, p. 114) “en esprit et non à la lettre”.

Tal com o refere Vala (1986), a análise de conteúdo pode ser realizada com categorias *a priori*, *a posteriori* ou combinando estes dois processos. Uma vez que tínhamos já perspectivado algumas hipóteses, procedemos à análise de conteúdo

das entrevistas considerando as categorias estipuladas *a priori*, é dizer, os benefícios do teatro em termos de aspetos de desenvolvimento, em termos de comportamento em contexto escolar e do comportamento em casa. Procurámos, desta forma, detetar a presença ou ausência destas categorias. (VALA, 1986)

Uma vez que o nosso guião de entrevista é composto por questões abertas, o material recolhido “pode contribuir para a reformulação ou alargamento das hipóteses”. (VALA, 1986, p. 112) Neste sentido, para além da presença e ausência das categorias previamente formuladas, abrimos a possibilidades de encontrar outras categorias – categorias *a posteriori* – resultando, assim, num tratamento misto dos conteúdos.

RESULTADOS

Das três categorias estabelecidas *a priori*, verificamos de facto a presença de duas delas: benefícios da prática teatral em aspetos do desenvolvimento e no comportamento escolar. Ainda que esta segunda categoria prevista tenha sido encontrada, ela não foi aqui usada como categoria principal. Isto é, verificamos a presença de melhorias no comportamento escolar, mas encontramos também benefícios na aprendizagem de conteúdos curriculares. Assim sendo, criamos uma categoria mais abrangente, na qual se encontram as melhorias no comportamento e a aprendizagem de conteúdos curriculares enquanto subcategorias: benefícios nas aprendizagens escolares.

Para além dessas duas categorias, encontramos, *a posteriori*, a presença de benefícios da prática teatral na melhoria de habilidades específicas da expressão dramática.

Neste sentido, os resultados da análise do conteúdo das entrevistas realizadas, que podemos observar no Quadro 1, podem ser divididos em três categorias principais: 1) benefícios nas habilidades específicas do teatro; 2) benefícios em aspectos de desenvolvimento; e 3) benefícios nas aprendizagens escolares. Dentro de cada uma das três categorias principais, encontramos os nossos benefícios propriamente ditos, ou unidades de análise.

Quadro 1 - Categorias e unidades de análise

Categoria	Unidades de análise (subcategorias)
Teatro	Representação e Interpretação
	Exposição Pública
	Utilização da voz
	Improvisação
Aspetos do desenvolvimento	Controlo emocional
	Memória
	Persistência
	Desenvolvimento Motor
	Autoestima
	Bem-estar
	Maturidade/ Responsabilidade
	Sair do mundo quotidiano
	Comunicação
	Relação com os Pares
	Trabalho em Equipa
Aprendizagens escolares	Comportamento Participação Dicção
	Currículo Escolar Português Educação Visual História Teatro

Fonte: elaborado pelo autor.

É de referir que nas diferentes categorias se podem encontrar habilidades que, sendo específicas do teatro, também podem ser específicas do contexto escolar ou vice-versa. Porém usámos como critério a referência rigorosa da enunciação

feita pelos participantes, por exemplo, quando se fala em “dicção na sala de aula”, é rigorosamente na sala de aula, ainda que a dicção seja também uma habilidade importante no teatro. Ainda, é de salientar que estas qualidades que os inquiridos referiram como benefícios do teatro foram, praticamente todas, adquiridas pelos alunos. No entanto devemos referir que foram também apresentadas sugestões de professores para unir o teatro às disciplinas de História e de Educação Visual, como forma de aprendizagem de conteúdos destas disciplinas. Estas sugestões não foram de facto postas em prática, sendo, portanto, hipotéticos benefícios do teatro.

Portanto, passamos à explanação dos nossos resultados, divididos nas três categorias principais já referidas.

HABILIDADES ESPECÍFICAS DO TEATRO

Esta categoria, verificada *a posteriori*, refere-se a conteúdos de natureza específica do teatro. Divide-se em quatro níveis de análise: a representação e interpretação; a exposição pública; a utilização da voz; e a improvisação, como pode ser observado no Quadro 2, com a referência ao número de alunos, docentes e professores que evocaram cada um dos níveis como um benefício da prática dramática.

Quadro 2 - Benefícios da expressão dramática nas habilidades específicas do teatro

Categoria	Unidades de análise	n° de ocorrências			Total
		A	D	P	
Teatro	Representação e Interpretação	7	1	1	9
	Exposição Pública	1	2	2	5
	Utilização da voz	4	1	0	5
	Improvisação	1	1	0	2
Nota. A=Alunos; D=Docentes; P=Pais.					

Fonte: elaborado pelo autor.

O primeiro nível, representação e interpretação, diz respeito às qualidades de estar em palco e interpretar personagens. A interpretação é aqui considerada como a habilidade de *“representar várias personagens [...], sentes como elas, pensas como elas”* ou *“tentar encontrar características que um papel tem em comum comigo [...], assim é mais fácil interpretar”*, na ótica de alunos. Neste nível também se insere o estar em palco, ou melhor dizendo *“o saber estar em palco, o respeito do outro que está em palco comigo”*, como o refere uma docente. Esse saber estar em palco difere da exposição por se referir à percepção daquilo que se está a fazer e de que modo se faz, sem pensar no que o público está a ver, isto é, o estar em palco refere-se ao eu-comigo e não ao eu-perante o outro. A representação e interpretação foram as qualidades que os alunos referiram mais vezes como um dos benefícios da prática da expressão dramática. Na verdade, todos eles referiram essas habilidades como uma das aprendizagens adquiridas no teatro.

Uma segunda habilidade assinalada pelos inquiridos foi a exposição pública, que aqui entendemos como o ato de estar num palco perante uma plateia a representar uma peça de teatro. Como refere uma mãe sobre o seu filho: *“ele aprendeu a estar mais à vontade perante um público”*; ou seja, ganhou alguma confiança em si, ligada também à autoestima. Uma aluna diz ainda que *“antes tinha sempre um bocado de medo de andar no palco... E quando senti pela primeira vez o subir a palco, no grupo de teatro, eu... Gostei e já não estou com medo”*.

A terceira habilidade tida como um benefício do teatro diz respeito à utilização da voz. Como o define uma docente, é *“o saber colocar a voz, que é também saber respeitar a nossa fisionomia, o gritar, mas saber gritar, o falar alto, mas saber falar alto, o falar à rouco, mas saber falar à rouco”*. Neste sentido, alguns alunos referiram ter aprendido a controlar a voz, que nas suas palavras é o *“saber [...] exprimir-me melhor, falar melhor”* ou *“aprendi a projetar a voz”*, ou ainda, *“aprendi a falar alto”*.

A improvisação é uma competência importante do teatro, a qual uma aluna diz ter adquirido durante a pertença ao grupo. Uma docente refere ainda a importância desta qualidade, pois *“ter essa capacidade para perante um problema não entrar em pânico e facilmente resolver”*, referindo que tal pode ser importante *“para o resto da vida”*.

ASPETOS DO DESENVOLVIMENTO

A segunda categoria encontrada na análise de conteúdo das entrevistas concerne aos benefícios do teatro em aspetos do desenvolvimento humano. Nesta categoria, encontram-se tanto indicadores de felicidade, como habilidade pessoais e sociais. Nesta categoria, da qual podemos ver os diferentes níveis e números de evocações de pais, docentes e alunos no Quadro 3, inserem-se, por ordem de maior número de ocorrência: o bem-estar; a relação com os pares; o controlo emocional; a maturidade/responsabilidade; o trabalho em equipa; a comunicação; a persistência; a autoestima; o desenvolvimento motor; o sair do mundo quotidiano; e a memória.

Quadro 3 - Benefícios da expressão dramática em aspetos de desenvolvimento

Categoria	Unidades de análise	n° de ocorrências			Total
		A	D	P	
Aspetos do desenvolvimento	Controlo emocional	5	1	2	8
	Memória	1	0	0	1
	Persistência	1	0	2	3
	Desenvolvimento Motor	0	1	1	2
	Autoestima	0	1	2	3
	Bem-estar	7	2	3	12
	Maturidade/ Responsabilidade	4	3	1	8
	Sair do mundo quotidiano	1	0	1	2
	Comunicação	2	1	1	4
	Relação com os Pares	6	2	3	11
	Trabalho em Equipa	4	0	1	5
Nota. A=Alunos; D=Docentes; P=Pais.					

Fonte: elaborado pelo autor.

A primeira habilidade que encontramos no Quadro 3 é o controlo emocional, tendo sido referido por um número significativo de inquiridos, oito. Nesta subcategoria, encontramos referências à “redução da timidez”, por uma docente e vários alunos.

Nas palavras de um aluno, “antes era aquele miúdo tímido que não queria brincar com ninguém. Agora sou aquele miúdo tímido que não tem medo de brincar com ninguém”. Já uma aluna diz que “[com o teatro] aprendi a controlar o nervosismo”, e neste mesmo sentido, uma mãe menciona que a filha aprendeu a “dominar os medos de estar perante um desconhecido”. Uma docente referiu ainda que, dentro da regulação emocional, “o teatro ensina-nos [...] a saber acalmar e respirar”.

Destacamos o facto de a memória ter sido evocada apenas por um aluno, dizendo que a expressão dramática “melhora a memória. De certeza, treina a memória”. Esse aluno referiu a melhoria da memória através da aprendizagem de falas textuais.

Outra habilidade que a expressão dramática potenciou nestas crianças é a persistência. Uma mãe refere que a filha está mais “persistente”, o que é corroborado por outra mãe que acrescenta que a filha consegue, agora melhor, “focar-se em objetivos”.

O desenvolvimento motor surge nesta lista por referência de uma docente e de uma mãe. A mãe disse-nos: “noto-a [a filha] diferente, até a nível da postura corporal, [...] tem agora uma postura mais correta e acho que isso também se prende com o facto de ela ter estado no clube de teatro”. A docente acrescenta que o teatro traz também benefícios como “o conhecimento do eu [...] a todos os níveis: do corpo, da presença, [...] da aceitação do corpo do outro face ao meu”.

A autoestima foi também um elemento melhorado pela prática da expressão dramática. Uma mãe conta-nos que “[a filha] melhorou [...] o estar mais segura de si, porque se me dissessem no início do ano que [ela] quer representar um personagem, [...] [a mãe pensou] vai mas depois vai desistir”, ao que outra mãe acrescenta que a sua filha é “muito mais confiante quando está com alguém estranho, normalmente a reserva dela faz com que se cale [...] acho que ajudou [a filha] a liberta-se mais um bocadinho”. A docente, por seu lado, referiu de forma genérica que com o teatro as crianças “ganham uma autoestima muito grande”.

O bem-estar surgiu em praticamente todas as entrevistas (exceto duas). Quando questionados sobre a vivência do grupo de teatro, pais, docentes e alunos não hesitaram em responder de forma positiva. Mães disseram que “via muita alegria

e muita vontade em não faltar ao grupo”, sendo que “mesmo em momentos de avaliação, [a filha] tinha sempre tempo para o teatro”. Uma docente notou que “gostavam e mostravam entusiasmo em cada semana”. Da parte dos próprios alunos participantes do clube, as respostas “adorei”, “muito agradável”, “espetacular” ou “marcou-me muito” confirmam o bem-estar sentido na pertença ao grupo. Houve até uma aluna que questionou “será que o teatro vai continuar?” ou outro aluno que simplesmente disse “não vou deixar o teatro”. Já uma mãe, quando questionada sobre os potenciais benefícios do teatro, respondeu que “quanto mais não seja: divertir-se”, e que vai ao encontro da opinião de outra mãe, “eu não sei se ele tem muito jeito ou não, mas a mim o que me interessa é que ele se sinta bem, [...] o objetivo é sempre a felicidade”.

O desenvolvimento das crianças visa a sua adaptação à futura vida adulta, para a qual a maturidade entra como um elemento fulcral. Nesta senda, a maturidade/responsabilidade foi também uma das qualidades que tanto pais como docentes como alunos afirmaram ter evoluído. Quando questionado sobre as diferenças entre o antes da pertença ao clube e o agora, um aluno assegura que está “um pouco mais responsável”, afirmação corroborada por uma docente que refere que os alunos mostraram “um grande sentido de responsabilidade” na pertença ao grupo. Uma outra docente afirma que “há uma aquisição de uma maturidade diferente daquela que se assiste no início do ano letivo”.

Uma característica interessantíssima do teatro é a possibilidade de ser-se outro, ou mesmo outra coisa (não necessariamente humana). É neste sentido que uma mãe refere como benefício do teatro a possibilidade de “sair do muito real, palpável do dia-a-dia [...] colocar-se nesse mundo da arte”, sendo, portanto, uma oportunidade única, como refere esta mãe, de “extravasar”. Um aluno do grupo referiu ter gostado imenso das “histórias” que criávamos nas sessões do clube.

Uma outra competência estimulada pela expressão dramática é a comunicação, quer simplesmente em termos de voz, como de expressão. Neste sentido, uma mãe refere ter notado diferenças na filha na “forma como transmite as ideias”. Alguns alunos referiram que agora conseguem “expressar melhor as ideias”. Uma docente alerta ainda para a virtude da “capacidade de comunicação, para públicos maiores ou menores, [...] e repercute-se para toda a vida”.

Quanto à relação com os pares, depois do bem-estar, foi a competência mais referida pelos inquiridos, havendo alusões a ela por pais, docentes e alunos. Uma das alunas disse que das coisas que mais tinha gostado eram “*os amigos a contracenar [com ela]*”, uma vez que já lá tinha amigos. Mas outros dois alunos declararam ter “*feito novos amigos*”, dado que “*o teatro ajuda a estar com os outros*”, criando, assim, “*ligações com os colegas do teatro*” que não serão necessariamente os colegas de turma, o que parece ser comprovado por uma mãe quando afirma que o teatro possibilita o “*convívio e relação de pares com novos amigos*”.

Por último, mas não menos importante, vem o trabalho em equipa. O trabalho em equipa foi referido por alunos e pelos seus pais como um benefício da expressão dramática. Uma aluna confessou que das coisas que mais gostou foi o “trabalho em grupo”, ao que outra aluna acrescenta que aprendeu “*muito, mas sobretudo que nos devemos sempre apoiar uns aos outros*”. Uma docente completa dizendo que o teatro ajuda a criar uma “*consciência de grupo e da responsabilidade pessoal no grupo*”.

APRENDIZAGENS ESCOLARES

Esta terceira categoria principal, que se refere às aprendizagens escolares, está dividida em duas subcategorias: comportamento; e currículo, como se pode observar no Quadro 4. O comportamento refere-se às qualidades dos alunos, melhoradas, ou adquiridas com a prática de teatro, sendo elas a participação e a dicção. O currículo escolar refere-se especificamente à aprendizagem de temas do currículo escolar, com base na experiência da expressão dramática. Dentro do currículo escolar, referiu-se a disciplina de Português como tendo sido beneficiada pelo teatro; as três restantes, Educação Visual; História; e Teatro são sugestões dos professores para possíveis benefícios do teatro nessas disciplinas.

Quadro 4 - Benefícios da expressão dramática em aprendizagens escolares

Categoria	Unidades de análise	n° de ocorrências			Total
		A	D	P	
Aprendizagens escolares	Comportamento				
	Participação	2	1	0	3
	Dicção	0	1	0	1
	Currículo Escolar				
	Português	3	0	2	5
	Educação Visual	0	1	0	1
	História	0	2	0	2
	Teatro	0	1	0	1
Nota. A=Alunos; D=Docentes; P=Pais.					

Fonte: elaborado pelo autor.

Iniciando com a participação, esta alteração no comportamento em contexto de sala de aula foi mencionada por duas alunas que enunciaram o mesmo progresso, dizendo que *“antes de entrar para o teatro, quando tinha alguma dúvida [...], tinha sempre algum receio [em expô-la]”*, mas que acabou por se desvanecer, conta esta aluna que faz parte de um grupo de teatro há três anos. E de facto, esta ideia é confirmada por uma docente, afirmando que, em contexto de sala de aula, *“todos eles são alunos bastante tímidos, ou eram. E é algo que conseguiram superar, [...] é visível, [...] não parece que seja uma mera coincidência, [...] parece [...] que tem a ver com o trabalho que foi desenvolvido no grupo de teatro”*.

Em relação à dicção, qualidade imprescindível do teatro, uma docente refere que *“a capacidade de dicção [...] também é uma questão que [o teatro] ajudou e tem vindo a melhorar com o trabalho feito no clube”*.

Agora, no que diz respeito ao currículo educativo, vários pais e alunos referiram que o conhecimento na disciplina de Português melhorou, pois, no final do ano letivo, foi apresentado o *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente, em versão adaptada para crianças. (FARIA, 2008) Neste sentido, os alunos referiram como um dos benefícios da pertença ao grupo de teatro o facto de poder *“levar o Auto*

da *Barca do Inferno*” que alguns irão necessitar “*para o ano*”. Uma mãe acrescenta que, “*numa situação muito engraçada*”, a filha, que transita no ano letivo 2016/2017 para o 8º ano, quando confrontada com a matéria de exame nacional de português, lhe disse “*ah, eu já sei isto*”. Essa mãe afirma que a filha tem “*uma noção muito grande de toda a história, do objetivo do autor*”, possibilitando-a assim a dar “*um salto grande, inclusivamente em relação aos colegas do 9º ano que tinham estudado a obra, porque é abordada de uma outra forma*”.

Relativamente à possibilidade de ligar o teatro à Educação Visual, uma docente desta disciplina, quando questionada sobre esta hipótese, respondeu: “*claro que é possível, nomeadamente a nível de cenários e adereços*”, uma vez que “*essa sensibilidade estética e artística que existe [na disciplina] acaba por, de uma forma indireta, estar presente*”. Essa docente menciona ainda que “*é óbvio que poderá haver uma intervenção mais direta*” da disciplina de Educação Visual no clube de teatro, porém “*na disciplina não é fácil devido à carga horária*”, rematando que “*se não tivéssemos que cumprir um programa, seria interessante*”.

Em relação à disciplina de História, um docente, projetando as potencialidades do teatro nesta disciplina, refere que um aluno com 12 anos “*não consegue perceber o que é o tempo histórico, [...] consegue [...] compreender o que é o tempo cronológico, o minuto, o segundo, o século*”. Para colmatar esta falha “*seria muito útil fazer dramatizações dos tempos históricos*”, pois, é “*difícil fazer compreender a um aluno de 12 anos [...] o que era a realidade há 2000 anos atrás, [...] o que era acordar de manhã e não ter um frigorífico, iogurtes, [...] um telemóvel*”. Neste sentido, o docente de História assegura que “*aí, o teatro poderia ser uma forma muito interessante dos alunos perceberem essas realidades temporais completamente diferentes*”.

Para concluir, incluímos na categoria contexto escolar o Teatro. Apesar da educação teatral não fazer parte das disciplinas obrigatórias do ensino básico português, uma docente reivindica que “*o teatro deveria constar dos currículos dos alunos*”, justificando esta posição com os benefícios que a expressão dramática traz a quem a pratica.

DISCUSSÃO

Iniciaremos a nossa discussão falando das categorias formuladas *a priori* e aquelas de facto encontradas com a análise de conteúdo.

Devemos anotar, desde logo, que não foi encontrada a categoria do comportamento em casa. Havíamos formulado esta questão, porém, segundo os pais entrevistados, parece não haver benefícios significativos do teatro repercutidos no comportamento ou atitude dos filhos em casa, pelo menos que eles tivessem percebido. Tal poderá ter várias explicações, como por exemplo o espaço temporal de prática teatral. A não ocorrência dessa categoria poderá dever-se ao facto de apenas termos questionado os pais e não as próprias crianças. Por outro lado, é de salientar que na revisão da literatura efetuada para esta investigação não encontramos nenhuma referência a benefícios do teatro em contexto familiar. No entanto, apesar de não haver referência a modificações no seio familiar, as diferentes qualidades adquiridas em termos de desenvolvimento pessoal poderão, de forma mais ou menos direta, influir na criança no seu meio familiar. Por exemplo, o desenvolvimento dos níveis de maturidade, também encontrado em Hughes e Wilson (2004) e referenciado por uma mãe, podem, pelo menos a longo termo, afetar a atitude da criança em casa.

Dada a natureza aberta das questões da entrevista, possibilitou-se o surgimento de categorias *a posteriori*, criando assim o nosso sistema de categorização misto. Anotamos, então, que no decorrer da análise de conteúdo às entrevistas surgiu a categoria dos benefícios da expressão dramática nas habilidades específicas do teatro, inexistente aquando da formulação dos objetivos. Na verdade, parece ser bastante lógico que praticando teatro se melhora as qualidades dessa arte, e que aliás é um facto recorrente ao longo da literatura: a melhoria na improvisação (CAVASSIN, 2008; FALCÃO, 2013), na interpretação (ABREU, 2014; HUGHES; WILSON, 2004), na utilização da voz (ARCOVERDE, 2008) e na exposição pública (TORRES, 2008) são habilidades desenvolvidas no decurso da prática teatral e corroboradas pela literatura. Contudo o facto de esta categoria não ter sido previamente formulada justifica-se pelo nosso posicionamento ideológico em relação à prática teatral em contexto escolar e educativo. Tal como já anteriormente

mencionado no enquadramento concetual, e na linha de Arcoverde (2008), que defende que o objetivo não é conseguir criar um aluno-ator, consideramos que o desenvolvimento das competências teatrais ocupa um plano secundário em relação às demais que dela podem surgir. Aliás, num sentido mais global, o teatro na escola não deve ser considerado como ensino artístico (FALCÃO, 2013), uma vez que não é objetivada a passagem de conteúdos. Aquilo que se pretende, a nosso ver, é criar um espaço alternativo à escolarização dentro da própria escola. Um lugar onde as crianças possam desenvolver capacidades de uma forma diferente daquilo que habitualmente se sucede em contexto de sala de aula. Com isto, não queremos negar a importância do desenvolvimento cognitivo que acontece na escola, tampouco negligenciar a sua função para o desenvolvimento das crianças. No entanto, na nossa perspetiva, o atual currículo educativo praticado nas escolas portuguesas está aquém de promover um desenvolvimento global das crianças. Este, devendo incluir aspetos cognitivos, sociais, emocionais e físicos de uma forma integrada, abre espaço e torna pertinente a expressão dramática na escola, já que integra todos estes aspetos do desenvolvimento de forma ecuménica. (FIGUEIRA, 2002; MIRANDA et al., 2009; OLIVEIRA; STOLTZ, 2010; TORRES, 2008)

Enquanto a sala de aula pode ser questionada enquanto meio limitador do potencial das crianças, por não explorar o seu desenvolvimento como um todo, a expressão dramática pode influenciar positivamente a dinâmica das aulas e dos seus conteúdos. Nas entrevistas que realizámos, vários participantes referiram a apresentação do *Auto da Barca do Inferno* como um fator positivo para o conhecimento mais ou menos avançado desta obra. E, de facto, a teatralização de uma obra permite uma aprendizagem prática, vivida, que não será igualada de nenhuma outra forma. Assim, na expressão dramática pode aprender-se o texto dramático (ARCOVERDE, 2008), integrante ou não do currículo escolar, assim como outros géneros literários. (MIRANDA et al., 2009) Acrescentamos ainda que, segundo Menegheti e Bueno (2010), o teatro pode ser um facilitador da aquisição da leitura no 1º ciclo. Para além da disciplina de Português, o teatro foi referido como um potencial benefício para as disciplinas de História e de Educação Visual. A ideia da interdisciplinaridade está bastante patente no teatro (ABREU, 2014), sendo interessante imaginar que as diferentes disciplinas e saberes escolares podem ser mesclados, com a objetivo de criar um produto comum. Destacamos a sugestão da junção do Teatro à História por nos parecer

uma ideia interessante, tanto enquanto produto, como processo, e na medida em que a vivência do tempo histórico em aulas de teatro pode efetivamente auxiliar os alunos para a compreensão das diferentes realidades temporais. Daqui pode surgir, como produto final, uma apresentação teatral ou uma simples exposição em contexto de sala de aula.

Relativamente aos benefícios da expressão dramática em aspetos de desenvolvimento das crianças, verificamos um paralelismo entre as 11 habilidades ou qualidades dessa categoria com outros estudos realizados. O facto de termos encontrado qualidades iguais ou semelhantes a outras investigações (ABREU, 2014; ARCOVERDE, 2008; CALDERÓN GÓMEZ, 2014; HUGHES; WILSON, 2004; WOODSON, 2004) demonstra e evidencia que a expressão dramática desempenha um papel potenciador de um desenvolvimento global. As conceções dos pais, alunos e professores sobre os benefícios que o teatro trouxe aos alunos, encaixam-se nos quatro aspetos do desenvolvimento global já referidos: a) emocional (controlo emocional, autoestima, bem-estar); b) físico (desenvolvimento motor); c) cognitivo (memória, maturidade); e d) social (relação com os pares, trabalho em equipa). Desta forma, podemos afirmar que as crianças que participaram no Clube de Teatro do Instituto Educativo de Lordemão se desenvolveram, em maior ou menor grau, de forma integrada. Segundo Abreu (2014, p. 38), a melhor forma de avaliar um projeto de teatro-educação prende-se com o “encantamento” dos alunos acerca do resultado de todo o processo artístico e de que estes “entendam que o teatro os ajudou a crescer como pessoas que criam e geram laços de afetividade”. Neste sentido, e numa análise simples, podemos observar que os pontos “bem-estar” e “relação com os pares” foram os mais referidos pela totalidade dos inquiridos, 11 e 12 vezes, respetivamente, numa amostra total de 15. Mais ainda, se observarmos os números específicos dos alunos, os sete inquiridos manifestaram o seu bem-estar no grupo de teatro e seis referiram melhorias nas relações com os colegas e amigos. Ideia esta também partilhada por uma mãe que nos disse: *“eu não sei se ele tem muito jeito ou não, mas a mim o que me interessa é que ele se sintam bem, [...] o objetivo é sempre a felicidade”*.

Se seguirmos a lógica de avaliação proposta por Abreu (2014), iremos perspetivar a educação teatral como lazer, uma vez que as competências sociais e o sentimento de felicidade são aquilo que se pretende com esta prática. De facto, concordamos

que a prática teatral enquanto momento recreativo e potenciador de um desenvolvimento global deve prevalecer face à lógica de avaliação curricular. Não descuramos, contudo, as exigências do atual modelo educativo escolar, que demanda avaliações quantificadas, assim como um currículo programático definido.



CONCLUSÕES

No seguimento do que temos vindo a defender, não nos restam dúvidas quanto à pertinência da inclusão do teatro nos currículos da educação pré-escolar, ensino básico, secundário e superior, tal como o defende também Figueira (2002). Esta posição é parcialmente corroborada pelo sucedido recentemente no Brasil (AGÊNCIA SENADO, 2016) e no Chile (ALEGREL, 2016), que incluíram o teatro como disciplina obrigatória nos 2º e 3º ciclos.

Indo ao encontro de Santomenna (2011, p. 95), se as escolas estão “seriamente preocupadas com a educação completa das crianças – académica, social e emocionalmente – talvez esteja na altura das escolas avaliarem os benefícios dos programas teatrais”.

Porém, para que tal aconteça, é necessário definir uma linha condutora bem estruturada. Uma linha que respeite as exigências das avaliações escolares, mas que não desrespeite as crianças enquanto seres humanos em desenvolvimento com uma necessidade inabalável: para poderem ser crianças.

Neste sentido, propomos uma lista de recomendações gerais para a inclusão do teatro enquanto disciplina de educação artística no currículo escolar, para o ensino básico e secundários:

- 1) As diferentes disciplinas de educação artística (Educação Visual, Educação Musical, Educação Tecnológica e Educação Teatral ou Expressão Dramática) têm características que lhes são intrínsecas, tal como cada criança na sua

individualidade. Neste sentido, a educação artística deve respeitar as necessidades e preferências dos alunos: a) no segundo ciclo deveriam ser lecionadas, obrigatoriamente, as quatro disciplinas artísticas, divididas pelos dois anos letivos deste ciclo. Isto é, por exemplo, dos 270 minutos semanais preconizados no Artigo 8º do Decreto-Lei nº 139/2012 (BRASIL, 2012), 135 minutos seriam para a Educação Musical e o mesmo número para a Educação Teatral no primeiro ano do ciclo; o segundo ano seria dividido da mesma forma para as duas restantes disciplinas; b) no 3º ciclo, dos 300 minutos alocados às Expressões e Tecnologias, 180 seriam divididos para duas das quatro disciplinas artísticas à escolha do aluno – que já existem, porém 90 são obrigatórios para a Educação Visual e os restantes dependem do projeto educativo de cada escola. Seria de caráter obrigatório a disponibilização das quatro disciplinas pela escola; c) no ensino secundário seriam incluídas as mesmas quatro disciplinas artísticas como opções bienais (10º e 11º) e anuais (12º), relativas às opções c), d) e e) do Anexo IV referente aos Artigos 2º e 16º do *Decreto-Lei nº 139/2012*. (BRASIL, 2012) Seria, portanto, possível aos alunos elegerem a continuação de uma disciplina artística se assim o entendessem.

2) A avaliação dessas disciplinas seguiria o modelo vigente da Secção III do *Decreto-Lei nº 139/2012*: a) para o ensino básico, seriam realizadas as avaliações diagnósticas, formativas e sumativas (apenas interna); b) no ensino secundário, a avaliação seguiria também o mesmo modelo, com as avaliações diagnósticas, formativas e sumativas (apenas interna). No entanto, com uma ressalva igual à Educação Física, constante do nº 4 do Artigo 28º do decreto supracitado. Isto é, a disciplina é tida em conta para efeitos de conclusão do ciclo de estudos, porém, apenas é contabilizada para a média final se o aluno pretender seguir os seus estudos na área da(s) disciplina(s) artística(s) frequentada(s); c) para efeitos de avaliação em todos os ciclos de estudo, deveria ter-se em conta, como referido em Falcão (2013): (i) as áreas artísticas têm uma linguagem própria e subjetiva que deve estar refletida na avaliação e (ii) que o produto final é uma parte do processo, pelo que este deve ser tanto ou mais valorizado que o resultado final.

É de referir que estas recomendações são apenas uma base para uma discussão mais aprofundada sobre este assunto, podendo elas servir como orientação para uma implementação efetiva. Dado que a inclusão do teatro nos programas

educativos implica uma reestruturação relativamente profunda nas raízes curriculares, seria recomendável existir um período de adaptação, ou mesmo projetos piloto, em algumas escolas, de forma a averiguar a adequação destas medidas.

Quanto às limitações deste trabalho, de forma a incrementar a validade desse estudo, seria imprescindível aumentar o número da amostra, que nos parece reduzida. Face à população deste estudo, deveriam ter sido entrevistados pelo menos todos os alunos, todos os pais ou encarregados de educação destes alunos, assim como todos os seus docentes. Uma outra forma de incrementar a validade teria sido a execução de uma avaliação diagnóstica aos alunos, de forma a ter uma outra forma de verificar que as aprendizagens referidas nas entrevistas não eram habilidades já possuídas pelos alunos do grupo em análise.

Em termos de fidelidade, esse estudo tem o peso de ser a primeira experiência de análise de conteúdo do autor. Desta falta de experiência podem ocorrer erros de codificação, portanto uma falha na fidelidade infra-codificador.

Quanto às vantagens, os resultados obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas refletem benefícios que foram deveras percebidos nas crianças (e no seu entorno) que praticaram teatro durante o ano letivo 2015/2016 no Instituto Educativo de Lordemão. Essa investigação possui também um grau que nos parece muito razoável de validade de conteúdo, uma vez que os benefícios evocados nas entrevistas são benefícios encontrados noutras investigações sobre este tema.

Considerando que poucos autores, apesar de verificarem a importância da inclusão do teatro nos programas curriculares, se arriscam a sugerir formas de o fazer, esse estudo apresenta uma proposta, que, embora pouco detalhada, cumpre com os requisitos legais mínimos para a sua execução.

Por último, a ousadia dessa proposta prossegue os sucessos obtidos no decorrer do processo desta investigação, na medida em que foram notórios, através da prática de expressão dramática, benefícios no desenvolvimento global da população-alvo.

REFERÊNCIAS

- Abreu, J. *O teatro como disciplina de educação artística um projeto na Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol*. 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Educação) - Universidade Aberta: Lisboa, 2014.
- Adams, C. *Staging Education: Practices, Problems, and Potentials of Theatre in Education*. 2012. 413 pp. Dissertation (Doctor of Philosophy) - University of Minnesota: Minneapolis, 2012.
- Agência Senado. *Lei inclui artes visuais, dança, música e teatro no currículo da educação básica*. Portal de Notícias. Disponível em: <www.senado.leg.br/noticias>. Acesso em: 03 maio 2016.
- Alegrel, J. *Teatro, una asignatura obligatoria en Chile*. Semana. Disponível em: <www.semana.com/educacion>. Acesso em: 08 jan. 2016.
- Alexandre, M. Uma genealogia do conceito de educação. *Comum*, v. 23, n. 10, p. 122-138, 2004.
- Alves-Mazzotti, A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Múltiplas Leituras*, v. 1, n. 1, p. 18-43, 2008. Disponível em: <<http://doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v1n1p18-43>>.
- Arcoverde, S. A importância do teatro na formação da criança. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008. Curitiba. *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2008. p. 600-609.
- Boal, A. *Jogos para atores e não-atores*. Brasil: Civilização Brasileira, 2007.
- BRASIL. Lei no 139/2012. *Diário da República* 3476-3491, 2012.
- CALDERÓN Gómez, J. C. Teatro como acontecimento: La importancia del error y del inacabamiento de las cosas en la pedagogía teatral. *Humanidades*, v. 4, n. 1, p. 1-15, 2014. Disponível em: <<http://doi.org/10.15517/h.v4i1.16326>>.
- Cavassin, J. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. *Revista Científica/FAP*, Curitiba, v. 3, p. 39-52, jan./dez. 2008.
- Costa, A. Teatro - Educação e ludicidade : novas perspectivas em educação Introdução. *Revista Faced*, n. 8, p. 95-108, 2004.
- Falcão, M. Teatro no currículo : avaliar o quê e para quê ? In: ENCONTRO DO CIED, 4.,; ENCONTRO INTERNACIONAL EM ESTUDOS EDUCACIONAIS, 1., 2013. Lisboa. *Atas...* . Lisboa: CIED, 2013. p. 148-164.
- Faria, R. *Auto da Barca do Inferno*. Vila Nova de Famalicão: Quasi Edições, 2008.
- Figueira, A. O palco da vida: a expressão dramática enquanto instrumento operatório do desenvolvimento das competências sociais. *Psychologica*, 30, p. 187-191, 2002. Extra série - Homenagem ao Professor Doutor Miranda Santos.
- Franco, M. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 169-186. Disponível em: <<http://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100008>>. 2004.
- Hughes, J.; Wilson, K. Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, v. 9, n. 1, p. 57-72. Disponível em: <<http://doi.org/10.1080/1356978042000185911>>. 2004.

Jodelet, D. Représentations Sociales: Phénomènes, Concept et Théorie. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). *Psychologie Sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984. p. 357-378.

Koudela, I.; Santana, A. Abordagens metodológicas do teatro na educação. *Revista São Luís*, v. 3, n. 2, p. 145-154, 2005.

Menegheti, M.; Bueno, C. Ação e aprendizagem: o teatro como facilitador da socialização na escola. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 22, n. 1, p. 187-204, 2010. Disponível em: <<http://doi.org/10.1590/S198402922010000100014>>.

Miranda, J. et al Teatro e escola: funções, importâncias e práticas. *CEPPG*, v. 1, n. 20, p. 172-181, 2009.

Oliveira, M. de; Stoltz, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky Theater play at school: reflections on Vygotsky. *Educar Em Revista*, 26, p. 77-93, 2010.

Santomenna, D. *Are there benefits of theatre arts programs in schools?* 2011. Dissertation (Thesis) - St. John's University, Nova Iorque, 2011.

Somers, J. Performing Life: case studies in the practice of theatre for development. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, v. 4, n. 1, p. 135-137, 1997.

Spink, M. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 9, n. 3, p. 300-308, 1993. Disponível em: <<http://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300017>>.

Torres, G. *A expressão dramática/teatro como prática nos 2º e 3º ciclos do ensino básico: contributo para a sua caracterização a partir das concepções, comportamentos e percepções numa amostra de professores*. Dissertação (Mestrado em) - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2008.

UNESCO. *Roteiro para a Educação Artística*. Lisboa: Autor, 2006.

VALA, J. A análise de conteúdo. In: SANTOS, A. (Ed). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento, 1986. p. 101-128.

Vala, J.; Castro, P. Pensamento social e representações sociais. In: VALA J; MONTEIRO, M. (Ed.). *Psicologia Social*. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. P. 569-602.

Wa'ndeda, M. Change in Two Hours: Theatre for Development with school children in Kampala. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, v. 3, n. 1, p. 93-96, 1998. Disponível em: <<http://doi.org/10.1080/1356978980030109>>. 1998.

Woodson, S. E. Creating an Educational Theatre Program for the Twenty-First Century. *Arts Education Policy Review*, v. 105, n. 4, p. 25-30, 2004. Disponível em: <<http://doi.org/10.3200/AEPR.105.4.25-30>> 2004.

ANA PAULA COUCEIRO FIGUEIRA: é Professora da universidade de coimbra, da faculdade de psicologia e de ciências da educação. (E-mail: apcouceiro@fpce.uc.pt)

<http://orcid.org/0000-0001-5998-3046>

Currículo: <http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=8024514314583808>

RICARDO CARVALHO RODRIGUES: é Mestre em Psicologia da Educação, pela universidade de coimbra, da faculdade de psicologia e de ciências da educação. (E-mail: ricardo.c.rodrigues24@gmail.com)