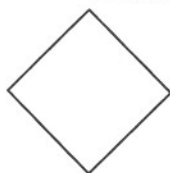


A avaliação na área da Expressão Dramática no 1.º ciclo



Isabel Kowalski

Variados são os tipos de avaliação possíveis, como variadas são as posições perante o significado e o modo de assumir a avaliação da acção educativa.

As interrogações que sobre este assunto vão surgindo, no âmbito das áreas chamadas de *expressões artísticas*, são de tal importância que têm influenciado pessoas e grupos de trabalho (muitas vezes constituídos por elementos que não são especialistas nestas matérias), aquando da tomada de posições sobre o Ensino Básico e a formação inicial de professores. Frequentemente, é a avaliação que dá visibilidade, e por vezes o significado cultural, a acções e projectos, assim como «é a forma de avaliar que em muitas ocasiões faz com que todo o projecto acabe em fracasso» (Torres, 1994). Está em causa não só o que se entende por avaliação, mas também como e por quem é implementada.

No que respeita a âmbitos de estudo alargados e, dentro de cada um deles, a nível disciplinar, a avaliação é determinante quer no sucesso, quer no empenhamento e adesão das pessoas envolvidas, ao processo de ensino e aprendizagem.

Será partindo de uma ideia de avaliação com implicações no desenvolvimento e tendo em conta considerações como a de Gerard e Roegiers (1993) que a afirmam como «processo intencional, sistemático, baseado em critérios explícitos e orientado para uma tomada de decisão» (p. 86) ou como a de Lesne (1984) «pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado ou apreendido de forma imediata, objecto de investigação sistemática, ou de medida) com um referente (que desempenha o papel de norma, modelo, do que deve ser, objectivo perseguido, etc.)» (*apud* Rodrigues, 1993, p. 25), que se situará esta abordagem.

Nesta, como em muitas outras situações, é frequente as palavras serem ditas ou escritas do mesmo modo e representarem diferentes significados para os interlocutores. Por exemplo: entre responsáveis institucionais e formadores; entre entidade financiadora e educadores e professores; entre professores e alunos; entre investigadores e professores; entre professores e pais, entre alunos e alunos. Logo à partida, podemos ter situações díspares que por vezes geram confusão e influenciam a acção educativa.

Avaliar o quê? Qual o objecto da avaliação? Qual a referencialização (de acordo com Figure, processo de elaboração do referente articulado em torno das suas duas dimensões: geral e situacional)? O sucesso educativo no âmbito das artes avalia-se com os mesmos critérios da crítica que se faz a uma obra de arte? Serão os produtos criativos que estão em causa? E os meios empregues? Será de considerar um leque de aprendizagens específicas? Quem participa na avaliação?

De acordo com uma perspectiva que valoriza um sentido dinâmico que ultrapassa uma verificação e se preocupa sobretudo com uma reflexão sobre a situação educativa, tendo em vista a sua projecção e as implicações no futuro, a avaliação referir-se-á não só a resultados actuais, mas também a anteriores e a meios e orientações a aplicar para melhorar a actuação no futuro.

Para além de se poder focalizar nas diversas aprendizagens que são reveladas (referidas), a avaliação, considerada nesta perspectiva, deve tornar claro o caminho que o aluno vai seguindo, como o vai percorrendo, como vai evoluindo, o que torna importantes os meios empregues e o que deverá ser tido em conta no ensino-aprendizagem de modo a que essa evolução seja melhorada.

Sendo um processo essencial à acção educativa, que empenha vários interlocutores, implica de modo claro e explícito educador/professor e aluno(s.). A clareza quanto a intenções/objectivos, o entendimento quanto a critérios de avaliação afectam o modo como o grupo se relacionará e se envolverá nos trabalhos a desenvolver.

Se os critérios e elementos de avaliação estabelecidos forem aceites pelo grupo, poder-se-á contar com o envolvimento do aluno também nessa fase importante do seu processo educativo. As «decisões a tomar» tendo em vista uma melhoria, baseadas em dados claros e aceites, caberão não só ao professor como também ao aluno, embora cada um tenha empenhamento e participação de carácter diferente. O aluno poderá ter mais facilidade em assumir a sua própria formação, se souber que pode intervir na construção de conhecimento, sendo para isso essencial que a escola não lhe peça apenas que reproduza saberes. A ele, com o professor e o restante grupo, cabe também pesquisar e organizar

criativamente o conhecimento necessário ao avanço como pessoa que vive com outrem, num mundo restrito e lato.

Quando os critérios de avaliação são impostos pelo professor como facto consumado, sem que o grupo os possa analisar e aceitar, acontece frequentemente o aluno agir tentando estar de acordo com o que acha vir a merecer do professor uma cotação mais elevada e não com o que considera mais válido. Aliás, isto pode acontecer em qualquer grau de ensino. O envolvimento do aluno em parceria com o professor, na sua formação, embora com funções diferentes, pressupõe que as finalidades do trabalho em conjunto sejam claras para ambos e que o que se pretende atingir seja o mais possível considerado meta conjunta. Lá chegar requer que se vá fazendo um balanço/avaliação para que tarefas e actividades se vão ajustando a interesses e necessidades, para que se possa saber o que se conseguiu, o que se avançou e onde convirá investir.

Assim assumindo a procura do conhecimento, implicado no processo que a ele o vai conduzindo, o aluno estará mais empenhado em colaborar na concretização de condições propícias para o conseguir, e portanto, em avaliar a sua aprendizagem para que possam ser tomadas as decisões úteis e facilitadoras de oportunidades de obtenção de sucesso. Ainda como consequência, a avaliação pode «alimentar» a motivação, e contribuir para que ela não seja um elemento exterior ao acto de aprender, como acontece frequentemente, mas, pelo contrário, algo que naturalmente o acompanha.

«A motivação tem que estar dentro do próprio acto de estudar, dentro do reconhecimento, pelo estudante, da importância que o conhecimento tem para ele» (Shor, *in* Freire e Shor, 1996).

As situações de ensino-aprendizagem nas áreas das expressões artísticas, nos primeiros anos de escolaridade, têm «uma raiz epistemológica comum: constituírem uma acção subjecto-reflexiva» (Witkin, 1977). Envolvem a expressão e representação de emoções e ideias, a concretização de produtos criativos, a tomada de consciência da realidade, a pesquisa sobre o(s) conhecimento(s). Requerem um trabalho individual e de grupo, usam uma linguagem com elementos específicos. Embora utilizando técnicas próprias, meios de comunicação e expressão próprios, não se confinam ao apetrechamento técnico mas, utilizando-o, empenham-se num trabalho de desenvolvimento educativo pessoal e integrado, de procura e organização do conhecimento, de tomada de consciência no sentido que lhe dá Paulo Freire (1996) «a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é *reflexiva e reflectora* da realidade» (*in* Freire e Shor, 1996).

«Numa cultura 'mosaico', em que a criança e o jovem vivem e assimilam um conjunto disperso, fragmentado e contraditório de pautas de conduta,

conhecimentos, modos de ver e julgar, etc., sobre os diversos âmbitos da realidade, torna-se necessária uma instância como é a escola, que proporcione experiências de aprendizagem para reorganizar essa informação, esse conhecimento mundano disperso, vivido acriticamente» Bolívar A. (1995). Mais do que permitir uma «clarificação de valores», propõe este autor «que a escola se empenhe no ensino/avaliação crítica dos mesmos, considerando a relação / articulação entre valores individuais e modos de pensar que caracterizam as comunidades em que participam e vivem os alunos, o que exige que os alunos possam relacionar as suas afirmações de valores pessoais e específicos com um marco mais amplo de significado em que possam ter sentido. Estas normas e valores não só têm de corresponder aos que temos, como também àqueles valores a que seria razoável aspirar.

Considerando esta perspectiva, necessário se torna valorizar o desenvolvimento criativo e crítico de posições pessoais e de grupo. A experimentação inerente à criatividade, sendo uma das principais características do trabalho educativo no âmbito das artes, pressupõe procurar relações entre conhecimentos de diversas áreas e de domínios que não podem ficar limitados a conteúdos programáticos. A representação simbólica de saberes e modos de sentir, de tomadas de posição, pressupõe uma adesão afectiva e racional à situação/objecto em causa, uma recolha e análise de dados, uma reflexão sobre ideias, valores e situações (Courtney, 1982). Previsto e inesperado, real e imaginário, seguro e inseguro, cultivando o original, contrariando a cópia fácil, são organizados em processos que darão origem a produtos desejados. Aderir à concretização e fruição de produtos, implica um empenhamento emotivo e racional. Desprezar o âmbito emotivo das abordagens escolares, seria criar tensões emotivas, dado ser impossível ignorar uma das dimensões essenciais da criança.

Se o objecto afectivo, como diz Piaget «está sempre presente e sempre agindo, mesmo na sua ausência física, e este facto fundamental arrasta a formação de novos afectos, sob a forma de simpatias ou antipatias duradoiras, no que respeita a outrem, e duma consciência ou duma valorização duradoiras de si, no que respeita ao eu», notório também por isso se mostra como é importante dar à criança o acesso a actividades de expressão de carácter artístico em que revela, estrutura, organiza, cultiva, a sua pessoa e a sua abertura e visão do mundo. E, usando, como diz Arquimedes Santos (1999), «meios expressivos em que os sentidos se apuram, a sensibilidade se afina, entrando assim no campo do estético, aonde já a procura da forma, o esboço do fazer bem e cada vez melhor – área da arte – vai despertar na criança a necessidade de entreabrir a vida afectiva através da expressividade artística. E o que consegue realizar,

sendo embora obra transitória logo esquecida, somente pelo imediato prazer de fazer, como num jogo, a criança cresce. Fá-lo, pois, como quem joga com seriedade e se mostra aos outros em comunhão, com ânsia de sociabilidade.»

Uma vez que a expressão pessoal, advinda dos impulsos dos alunos, está presente, é essencial que os riscos que implica sejam assumidos, devendo por isso ser de aceitar um quadro de referentes que a legitimem. «Quer o impulso do aluno quer o contexto de legitimidade são essenciais para o professor, pois para que a expressão pessoal seja válida terá de ser determinada pelo impulso e ainda, para que seja aceite, deverá estar de acordo com os requisitos dum contexto de legitimidade imposta externamente» (Witkin, 1977).

Um ensino-aprendizagem que leve a conhecer, entender, apreciar, intervir, é algo que o sistema de ensino básico português se propõe alcançar com todo um conjunto de actividades no âmbito de áreas curriculares diversas.

As chamadas Expressões Artísticas como linguagens que necessitam do envolvimento de quem as usa a nível cognitivo, afectivo, físico, social e estético, são áreas privilegiadas para representar o que se pensa, sabe e sente sobre si próprio, sobre os outros e o que o rodeia. O Parecer n.º 3/98 sobre Ensino Artístico e Educação Estética, refere a preocupação de «centrar as problemáticas da educação, do ensino e das aprendizagens na realidade da pessoa, com a sua exterioridade (corpo), interioridade (o eu) e a sua alteridade (o mundo e qualquer outro)». Representando modos pessoais de se relacionar com a realidade, focalizada em tempos diferentes (passado, presente e futuro), resolvendo situações problemáticas que organizem emoções e pensamento, as linguagens artísticas são um âmbito pedagógico que leva necessariamente a articular ideias e valores. A expressão e comunicação de algo de individual quanto ao que se tem como próximo, ou longínquo, implícita nas representações dramáticas de situações, pressupõem que se reflectam e organizem tomadas de posição individuais e de grupo, que se projectem anseios e propostas para o futuro.

Nos primeiros anos de escolaridade, o professor generalista pelo facto de trabalhar com cada aluno em âmbitos diversos do saber, entre outras vantagens, terá a de contribuir para que o conhecimento não se apresente organizado em compartimentos estanques, sem ligações, mas sim como que uma rede de dados diversos e interligados que pode contribuir para melhorar a forma de viver, a qualidade de vida. Nas actividades no âmbito das expressões artísticas, surgem necessariamente saberes que são simultaneamente conteúdos programáticos de outras áreas, o que facilita o desenvolvimento do aluno e do trabalho do professor. A perspectiva de integração que implica relação, com outro saber ou saber-fazer enquadrado ou não na acção educativa ou aplicado a outras

situações, chama a si a necessidade de pôr em prática actividades que exijam uma contínua busca de conhecimentos diversos. Será uma pesquisa de dados diferentes, que pertencem a organizações científicas e experiências diversas, assumidos pelos diferentes elementos do grupo, que está em acção.

Segundo David Best (1996) «a contribuição mais importante da educação em todas as áreas do currículo é oferecer progressivamente às nossas crianças e estudantes horizontes conceptuais abertos por meio dos quais podem *alargar* continuamente as possibilidades de sensibilidade e compreensão». Sendo a cultura artística uma componente do programa escolar, tal como a cultura científica, e passando ambas por experiências significativas, fazem parte do processo de desenvolvimento e são um precioso contributo para a *procura de lucidez* de que fala Jacquard. Pode reconhecer-se, com evidência, que este desenvolvimento da cultura artística passa por um processo de literacia artística que levará, em termos de uma educação estética, ao acesso à Arte, e a uma relação consistente, sensível e racional do sujeito consigo próprio, com os outros e com o mundo em que vive. É esta necessária literacia que vai levando à construção de juízos, de apreciações valorativas em que estão empenhados o sentir e o pensar. “Os juízos artísticos podem em parte ou de modo amplo ser expressões de sentimento, envolvendo empenho pessoal o que não implica que a apreciação artística seja assunto de mera preferência, preconceito ou predilecção pessoais. O juízo exprimindo sentimento e empenhamento é susceptível de resposta da razão, no sentido de que podemos dar razões para tal e que podemos, em princípio, mudá-lo por meio de razões ou reflexão mais convenientes.” afirma ainda David Best. E este juízo, enquanto forma de conhecimento, é objecto de aprendizagem. É um saber que se vai construindo nas áreas curriculares das expressões artísticas; é uma aprendizagem que se estrutura com a prática da avaliação.

Se podemos entender o significado geral da avaliação da acção educativa de modo semelhante para todas as áreas, é evidente que, no âmbito de cada uma, a especificidade terá de ser considerada. Assim, uma avaliação escolar, no âmbito das artes, não se debruça apenas sobre o domínio dos meios de expressão e comunicação, mas também sobre o processo expressivo e criativo em si, sobre a concretização de produtos, a evolução quanto à integração dos diversos conhecimentos curriculares, a reflexão e sentido crítico perante o mundo. Onde, torna-se necessário valorizar processos e produtos. No entanto, enquanto o processo implica produto, a análise do produto pode não implicar o processo. E, acontecendo que nestas áreas são valorizados os produtos criativos diferentes, únicos, será de pôr a hipótese de se considerar esta característica como uma das que as diferenciam das outras áreas curriculares.

Segundo o relatório da Gulbenkian sobre as artes na escola, «As artes não são um derramamento de emoção. São formas disciplinadas de interrogar e de expressar através das quais se organizam sentimentos e ideias acerca da experiência. A necessidade que crianças e jovens têm de o fazer, deve ter resposta na escola» (Gulbenkian Report – The Arts in Schools – 1982). É desejável e possível, concretizar o Parecer do Conselho Nacional de Educação (n.º 3/98) sobre Educação Estética, Ensino Artístico e Sua Relevância na Educação e na Interiorização dos Saberes, que recomenda, por exemplo, no cap.VI.A.3 – «A valorização e a consequente implementação da Educação Estética e do Ensino Artístico como áreas formativas personalizadas que permitem desenvolver a expressão e a criatividade individuais assim como as competências básicas e transversais de cada um e de todos, conjugando-os entre si, na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário.»

Na área curricular de Expressão Dramática, em que, segundo McGregor (1977), “ a criança explora problemas e soluções com a segurança de uma certa distância. Distancia-se deles e apreende-os em perspectiva, suficientemente envolvida, no sentido do «como se», para aprofundar a compreensão que deles tem. O professor, em Expressão Dramática, toma parte no desenvolvimento afectivo da criança não por lhe proporcionar experiências catárticas, mas por a encorajar a explorar e questionar as suas ideias, atitudes e sentimentos e, ao fazê-lo, desenvolver formas de ganharem sentido, expressando-os e comunicando-os.» Esta interrelação entre conhecimento e sentimento e o modo como se combinam, constitui uma das características desta área educativa. Aprendendo a representar, aprende-se a reflectir sobre..., a relacionar dados adquiridos e a assumir uma posição crítica, interventiva e de curiosidade. Pedagogicamente, ao facilitar situações em que o aluno materializa, nas suas produções, essa rede pessoal de saberes e modos de sentir a realidade, a escola está a facilitar uma conjugação de exigências quanto ao desenvolver de capacidades e competências, a uma reflexão sobre o seu saber, valores e atitudes, numa procura de dados organizados em produtos criativos, cientificamente aceites ou não. O aluno, sabendo que pode e deve representar a sua visão, estando consciente de que o «clima» predominante na aula é de aceitação e está claramente perspectivado de modo a provocar expectativas nos elementos do grupo (incluindo o professor), sentirá necessidade de reflectir em conjunto sobre o trabalho que vai sendo concretizado. Esta reflexão/avaliação, oral e escrita, contínua e realizada por professor e alunos (embora de modos diversos), sobre os diversos tipos de actividades, é um dos momentos essenciais da acção pedagógica no âmbito da Expressão Dramática.

Podemos considerar como algumas das razões para que se faça uma avaliação das aulas de Expressão Dramática com crianças (McGregor, Tate, Robinson) o desenvolvimento da criança, as estratégias para as aulas, a interação social, o uso dos elementos da linguagem teatral, os conteúdos a trabalhar, as formas de expressão/comunicação a empregar, a compreensão do processo e dos produtos, a base necessária para futuras decisões.

E como factores a ter em conta:

- Considerar o contexto – disponibilidade;
- Os objectivos, as intenções do professor para a aula, as características dos alunos, as aprendizagens anteriores os seus interesses e necessidades.
- O potencial desenrolar – a longo termo e para a aula seguinte.

Assim sendo: a) o que avaliar?, b) quando?

a) A avaliação considerada nesta perspectiva, para além de se preocupar com as aprendizagens (conhecimentos, atitudes, valores, capacidades e competências) considera também o processo tendo em conta a experiência, os meios empregues, a própria estrutura da actividade, os produtos criativos (considerando os níveis plástico e sonoro da representação dramática), valoriza a análise e compreensão da acção educativa para que se torne claro o caminho que o aluno vai seguindo, como o vai percorrendo, como vai evoluindo, o que deverá ser tido em conta para que essa evolução possa ser melhorada.

b) Antes das actividades, os dados a levantar e analisar debruçar-se-ão sobre o trabalho já feito, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, e também sobre o programa. A seguir às actividades, sobre as aprendizagens, a estrutura das actividades (meios de expressão, de comunicação, criação e reflexão empregues, participação individual/interacção social, os conteúdos trabalhados, o produto e a reflexão/posição perante ele). E ainda as sugestões/recomendações para possíveis desenvolvimentos da acção pedagógica.

Assim, para além dos momentos de reflexão oral, torna-se necessário recorrer a instrumentos para o registo de dados observados e dados inferidos; registos que são instrumentos de avaliação/reflexão escrita sobre as actividades. Na área de Expressão Dramática, quer sejam grelhas de observação, questionários, testes, relatórios, constituem um conjunto de instrumentos de recolha e análise de informação, de reflexão, que embora não sendo de rigor científico, prolongam as actividades de representação. Permitem à criança a consciencialização e organização de ideias e emoções, abrem pistas para a evolução e dão ao professor informações que, confrontadas com metas pedagógicas, lhe possibilitam tomar decisões mais adequadas.

Ao considerarmos útil a utilização de grelhas que ajudem a avaliar processos e/ou produtos, porque não construí-las de acordo com a evolução do grupo, e com objectivos claros, assumindo a referencialização? É uma avaliação bem mais rica e exigente do que aquela que é revelada no Registo de Avaliação recomendado pelo Ministério da Educação aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, desde o ano lectivo de 1995/96.

No primeiro ano de escolaridade, enquanto as crianças não sabem escrever, a utilização de outros códigos gráficos e também cinéticos, ajudam-nas a construir e sistematizar ideias, a desejar avançar para a escrita.

Sem carácter classificativo, nem pretendendo ser uma “revisão da matéria dada”, mas antes acrescentando posições pessoais ao assunto tratado e ao modo como foi trabalhado, esta reflexão é, em si, um aspecto da literacia artística. Não se trata de reproduzir verbalmente, de rever, de dar a resposta que o professor já sabe, mas aquela que acrescenta algo ao saber anterior. É diferente, por exemplo, reflectir sobre as soluções apresentadas na situação problemática representada ou repetir verbalmente o que aconteceu...

Qualquer das reflexões, oral ou escrita, qualquer das formas de sistematização empregues, sobre o seu papel como actor ou como espectador, empenha cada criança no seu crescer como pessoa que aprende a expressar e comunicar, valorizando uma relação estética com a realidade.

Se não perdermos de vista a Lei de Bases do Sistema Educativo em Portugal, tendo em conta as finalidades da acção pedagógica nos primeiros anos de escolaridade, e, aqui considerada mais especificamente, as da área da Expressão Dramática, é possível avançar, otimizar e melhorar situações a nível pedagógico. Embora sendo o actual programa um referente não muito claro para os professores, e, também por essa razão, um instrumento pouco usado, ele não é impeditivo a que se vá acompanhando o evoluir cultural e científico da sociedade, respondendo, no 1.º Ciclo, a necessidades prementes de formação também a nível da literacia artística, da educação estética. A avaliação pode ser um dos contributos pedagógicos para que assim aconteça.

Bibliografia

ABRECHT, R. (1994) – *A avaliação formativa*. Porto, Rio Tinto: Asa.

BEST, D. (1996) – *A racionalidade do sentimento*. Porto, Rio Tinto: Asa.

- BOLÍVAR, A. (1995) – *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Grupo Anaya.
- COURTNEY, R. (1982) – *Re-Play*. Toronto: OISE Press.
- FIGARI, G. (1996) – *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- FREIRE, P.; SHOR, I. (1996) – *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. S. Paulo: Paz e Terra.
- GERARD, F.-M.; ROEGIER, X. (1993) – *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- GOMBRICH, E.H.; HOCHBERG, J.; BLACK, M. (1992) – *Art, perception and reality*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- HARGREAVES, D. J. (1991) – *Infancia y educacion artística*. Madrid: Edic. Morata, S.A.
- HEATHCOTE, D. (1990) – *Collected writing on education and drama*. London: Stanley Thornes Publishers Ltd.
- HORNBROOK, D. (1998) – *Education and dramatic art*. London: Routledge.
- LANDIER, J.-C.; BARRET, G. (1999) – *Expressão dramática e teatro*. Lisboa: Asa.
- MCGREGOR, L.; TATE, M.; ROBINSON K. (1977) – *Learning through drama*. Oxford: Heinemann Educational.
- PANKOWSKA, K. (1990) – *Drama-Zabawa i Myslenie*. Warszawa: Wydawnictwo COK.
- RODRIGUES, P. (1993) – A avaliação curricular. In ESTRELA, A.; NÓVOA, A. – *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, A. (1999) – *Estudos de psicopedagogia e arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SWARTZ, L. (1995) – *Drama themes*. Markham: Pembroke Publishers.
- TERUEL, T. (1996) – *Creatividad dramática*. Santiago de Compostela: Univ. Santiago de Compostela,
- TORRES, J. (1994) – *Globalización e interdisciplinarietà: el curriculum integrado*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- WITKIN, R. (1977) – *Intelligence of feeling*. London: Heinemann, Educational Books.