

A Expressão Dramática/Teatro enquanto Estratégia Pedagógica no Desenvolvimento de Competências Socioemocionais em Alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

Relatório de Projeto

Elsa Sofia Martinho Ruivo

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Ana Paula Proença

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Leiria, abril de 2026

AGRADECIMENTOS

A concretização deste projeto de mestrado contou com importantes apoios e muitos incentivos sem os quais terminar este trabalho não teria sido possível.

Gostaria de agradecer aos meus pais, uma vez que me incentivaram a não desistir face às adversidades.

Ao meu porto de abrigo, marido e filha, pela compreensão, carinho e apoio.

À minha querida amiga Marta, que me apoiou neste longo caminho, incondicionalmente, e que comigo colaborou no desenvolvimento do projeto escolar, alvo deste estudo.

À professora Ana Paula Proença, orientadora sempre presente e tão paciente comigo, que não me deixou desistir.

Aos alunos que participaram neste projeto, pois sem eles este estudo não teria sido possível!

RESUMO

A presente investigação insere-se no relatório de projeto do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor e enquadra-se no âmbito da educação inclusiva, destacando desta forma, a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam o desenvolvimento integral de todos os alunos, em particular dos jovens com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PID)*. Neste contexto, o estudo centra-se na promoção das competências socioemocionais, reconhecidas como fundamentais para a autonomia, o bem-estar e a integração social destes alunos. Partindo do enquadramento teórico do modelo de Social and Emotional Learning (SEL), que organiza as competências socioemocionais em cinco domínios — autoconsciência, autorregulação, consciência social, competências de relacionamento e tomada de decisão responsável —, esta investigação explora o potencial da Expressão Dramática/Teatro enquanto estratégia pedagógica promotora dessas competências. Considerando as dificuldades frequentemente apresentadas pelos alunos com Dificuldades Intelectuais e de Desenvolvimento (DID) ao nível da comunicação, interação social e regulação emocional, a utilização de metodologias ativas e artísticas revela-se particularmente pertinente. O estudo desenvolve-se através de uma abordagem de investigação-ação, assente num estudo de caso realizado com um grupo de jovens integrados no ensino público e abrangidos por Programas Educativos Individuais, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018. A intervenção pedagógica, implementada como área substitutiva do currículo, baseou-se em atividades de expressão dramática, incluindo jogos dramáticos, improvisação e dramatização, visando a promoção intencional das competências socioemocionais. Os resultados obtidos evidenciam contributos positivos da intervenção ao nível do desenvolvimento socioemocional dos participantes, reforçando o papel da expressão dramática como instrumento facilitador da aprendizagem e da inclusão. O estudo sublinha ainda a importância da integração das

artes no currículo como estratégia para a construção de práticas educativas flexíveis e significativas. Embora se reconheçam limitações inerentes ao contexto e à natureza do estudo, conclui-se que a Expressão Dramática/Teatro enquanto estratégia educativa constitui uma ferramenta pedagógica eficaz na promoção das competências socioemocionais em alunos com Dificuldades Intelectuais e de Desenvolvimento, contribuindo para o seu desenvolvimento global e para a concretização de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Palavras chave

Educação Inclusiva; Expressão Dramática/Teatro; Competências Socioemocionais; Dificuldades Intelectuais e de Desenvolvimento.

* O termo *Perturbação do Desenvolvimento Intelectual* (PID) foi substituído, ao longo de todo o Relatório de Projeto, pelo termo *Dificuldades Intelectuais e de Desenvolvimento* (DID), por esta ser a terminologia mais frequentemente utilizada na investigação académica e no contexto educativo atual.

ABSTRACT

[This research is part of the project report for the Master's degree in Special Education – Cognitive-Motor Domain and is framed within inclusive education, thereby highlighting the need for pedagogical practices that value diversity and promote the holistic development of all students, particularly young people with Intellectual and Developmental Disorder (IDD)*. In this context, the study focuses on the promotion of socio-emotional skills, recognized as fundamental for the autonomy, well-being, and social integration of these students. Based on the theoretical framework of the Social and Emotional Learning (SEL) model, which organizes socio-emotional skills into five domains — self-awareness, self-regulation, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making — this research explores the potential of Dramatic Expression/Theatre as a pedagogical strategy to foster these competencies. Considering the difficulties often experienced by students with Intellectual Developmental Disorder in communication, social interaction, and emotional regulation, the use of active and artistic methodologies proves particularly relevant. The study is developed through an action-research approach, based on a case study carried out with a group of young people enrolled in public education and covered by Individualized Education Programs, under Decree-Law no. 54/2018. The pedagogical intervention, implemented as a substitute curricular area, was based on dramatic expression activities, including drama games, improvisation, and dramatization, aiming at the intentional promotion of socio-emotional skills. The results obtained show positive contributions of the intervention in the socio-emotional development of the participants, reinforcing the role of dramatic expression as a facilitating tool for learning and inclusion. The study also highlights the importance of integrating the arts into the curriculum as a strategy for building flexible and meaningful

educational practices. Although limitations inherent to the context and nature of the study are acknowledged, it is concluded that Dramatic Expression/Theatre as an educational strategy constitutes an effective pedagogical tool in promoting socio-emotional skills in students with Intellectual and Developmental Disabilities, contributing to their overall development and to the realization of a truly inclusive school.]

Keywords

[Inclusive Education; Dramatic Expression/Theatre; Socio-emotional Skills; Intellectual and Developmental Disabilities.]

* Throughout the Project Report, the term *Intellectual Developmental Disorder* (IDD) has been replaced by the term *Intellectual and Developmental Disabilities* (IDD), as this is the terminology most frequently used in academic research and the current educational context.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	v
Índice de Tabelas	x
Abreviaturas.....	xi
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	3
1.1. Dificuldades Intelectuais e de Desenvolvimento	3
1.1.1 As Implicações das DID na Aprendizagem.....	5
1.2. Escola Inclusiva.....	8
1.3. O Currículo como Realidade Dinâmica.....	13
1.3.1.A Educação Artística e o Currículo	15
1.4. A Expressão Dramática/ Teatro	17
1.4.1.Perspetiva Histórica	19
1.4.2.Potencialidades Pedagógicas.....	21
1.4.3.Técnicas e Formas de Intervenção em Expressão Dramática/ Teatro.....	22
1.4.3.1 Jogos Dramáticos.....	22
1.4.3.2. Improvisação	24
1.4.3.3 Dramatização.	25
1.4.3.4. Sessão de Expressão Dramática	26
1.5. Competências Socioemocionais: Modelo SEL	27
1.5.1.Competências Socioemocionais nos Adolescentes.....	31
Capítulo II - Metodologia de Investigação	33
2.1. Questão de Investigação e Objetivos do Estudo.....	33
2.2. Desenho do Projeto.....	35

2.2.1. Investigação-Ação	36
2.2.2. Estudo de Caso	36
2.3. Caracterização do Contexto do Estudo	37
2.3.1. A Instituição	37
2.3.2. Os Participantes no Estudo	40
2.4. A Intervenção: Dinâmicas e Estratégias do Projeto	49
2.5. Instrumentos de Recolha de Dados	57
2.5.1. Observação Participante	57
2.5.2. Entrevistas <i>Focus Group</i> /Entrevistas de Grupo (Inicial e Final)	58
2.5.3. Notas de Campo/ Diário de Bordo	61
2.5.4. Testemunhos	62
2.5.5. Avaliação Institucional Moodle.....	63
2.6. Técnicas de Análise de Dados	64
2.7. Questões Éticas.....	65
Capítulo III – Apresentação, Análise e Discussão de Resultados.....	66
3.1 Apresentação e Análise de Resultados	66
3.1.1 Análise das Entrevistas <i>Focus Group</i> /Entrevistas de Grupo (Inicial e Final).....	67
3.1.2 Análise das Notas de Campo/ Diário de Bordo.....	71
3.1.3 Análise dos Testemunhos	75
3.1.4 Análise da Avaliação Institucional do Projeto	81
3.2 Discussão de resultados.....	83
Conclusões.....	86
Bibliografia.....	90
Anexos	97
Anexo 1	98
Anexo 2	103
Anexo 3	108
Anexo 4	112

Anexo 5	144
Anexo 6	150

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	52
Tabela 2	60
Tabela 3	60
Tabela 4	63
Tabela 5	67
Tabela 6	72
Tabela 7	76
Tabela 8	81

ABREVIATURAS

AAIDD – Associação Americana de Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento

AAMR - American Association on Mental Retardation

AE – Aprendizagens Essenciais

CAAI - Centro de Apoio para a Aprendizagem e à Inclusão

CASEL - Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning

CAST - Center for Applied Special Technology

CC&C – Conversa Comigo & Contigo

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

CRTIC - Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação

CSE - competências socioemocionais

DGE - Direção-Geral da Educação

DID – Défice Intelectual e Desenvolvimento; Deficiência Intelectual e Desenvolvimento; Dificuldade Intelectual e de Desenvolvimento

DL – Decreto-Lei

DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders /Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

EE – Encarregados de Educação

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

MA – Medidas Adicionais

MS – Medidas Seletivas

MU – Medidas Universais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEI – Programa Educativo Individual

PNSE - Programa Nacional de Saúde Escolar

QI – Quociente de Inteligência

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

SEL – Social Emotional Learning/Aprendizagem Socioemocional

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva assume, na atualidade, um papel central na promoção de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e respondam às necessidades específicas de todos os alunos. No caso dos alunos com Dificuldades Intelectuais e de Desenvolvimento (DID), torna-se fundamental implementar estratégias educativas que favoreçam, não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também as competências socioemocionais (CSE), essenciais para a autonomia, o bem-estar e a integração social. Neste contexto, a Expressão Dramática/Teatro emerge como uma ferramenta pedagógica privilegiada, pelo seu potencial de promover a expressão emocional, as relações intra e interpessoais e as competências cognitivas.

A relevância deste estudo fundamenta-se no crescente reconhecimento da importância das CSE no âmbito do modelo de Social and Emotional Learning (SEL), amplamente desenvolvido pelo Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Este modelo organiza as CSE em cinco domínios fundamentais: autoconsciência, autorregulação, consciência social, competências de relacionamento e tomada de decisão responsável. Estas competências assumem particular relevância no caso de alunos com DID, que frequentemente apresentam dificuldades ao nível da comunicação, da interação social e da regulação emocional.

Este projeto de investigação, que surge no âmbito do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor, apresenta os resultados de uma intervenção em Expressão Dramática/Teatro desenvolvida junto de um grupo de jovens com DID integrados em contexto educativo (numa escola da rede pública) e a cumprir um Programa Educativo Individual (PEI), ao abrigo do Decreto-Lei (DL) 54/2018, de 6 de julho. Implementada como área substitutiva nos seus planos curriculares, esta intervenção assenta na utilização de estratégias como jogos dramáticos, improvisação e dramatização, com o objetivo de promover CSE específicas do modelo SEL, através de experiências de aprendizagem ativas, participativas e significativas. Para a concretização deste objetivo geral, definiram-se os seguintes objetivos específicos: (i) identificar práticas promotoras de CSE através da expressão dramática; (ii) desenvolver um projeto/programa com base na promoção das CSE específicas do SEL; e (iii) analisar os contributos do projeto/programa de expressão dramática no desenvolvimento dessas competências.

Na procura de dar resposta à questão orientadora deste estudo, recorreremos, na primeira parte do trabalho - Enquadramento Teórico -, à perspetiva evolutiva do conceito de DID e suas implicações na aprendizagem, partindo depois para o conceito de Escola Inclusiva, associado ao modelo multinível e à flexibilidade e autonomia curricular (com a análise do enquadramento legal subjacente – DL 54/2018 e DL 55/2018, de 6 de julho, e princípios de base, segundo o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA)). Ainda neste capítulo inicial, e no contexto do currículo como realidade dinâmica, abordamos a importância de definir planos curriculares significativos para alunos a cumprir PEIs, destacando as potencialidades da Arte na Educação e da Expressão Dramática/Teatro enquanto área de educação. Finalmente, mergulhamos na educação emocional, com destaque para o modelo SEL, abordando as CSE e o seu impacto nos adolescentes.

O capítulo II – Metodologia de Investigação – corresponde ao percurso da investigação assente num estudo de caso, com a apresentação da questão de investigação, os objetivos do estudo, o contexto, a caracterização dos participantes, as dinâmicas e ações estratégicas do programa/projeto de Expressão Dramática/Teatro delineado, bem como os instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados.

No terceiro capítulo, procede-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos, com base na análise dos dados recolhidos, culminando nas conclusões do estudo, onde serão também referidas as limitações sentidas.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. DIFICULDADES INTELECTUAIS E DE DESENVOLVIMENTO

Considerando a relevância do conhecimento teórico sobre as Dificuldades Intelectuais e de Desenvolvimento (DID) para este estudo, é importante examinar a evolução e a caracterização deste conceito, o que nos permitirá compreender melhor essa condição e suas implicações na aprendizagem.

O estudo da deficiência mental/intelectual — atualmente designada como *Dificuldades Intelectuais e de Desenvolvimento* (DID) — tem conhecido uma evolução significativa, acompanhando mudanças científicas, conceptuais e sociais. Como sintetizam Coll et al. (2004), o conceito, a análise e as práticas associadas a esta condição sofreram profundas transformações ao longo do tempo. Podem, assim, identificar-se três fases principais. Numa primeira fase, no final do século XIX, destacam-se as experiências pedagógico-terapêuticas de autores como Itard, Séguin e Montessori, centradas numa perspectiva médico-pedagógica (Morato & Santos, 2002). Numa segunda fase, emergem as abordagens psicométricas, impulsionadas pela introdução Escala de Binet-Simon (1905), desenvolvida por Alfred Binet e Théodore Simon, que permitiu avaliar o quociente de inteligência (QI) e classificar os indivíduos em diferentes níveis de deficiência. Nesta fase, embora já se reconhecesse a influência do meio, predominava uma visão centrada nos fatores biológicos. Numa terceira fase, consolida-se uma mudança de paradigma, com a adoção de uma perspectiva multidimensional, que integra fatores individuais, sociais e contextuais (Silva & Coelho, 2014).

No plano conceptual, a definição desta condição tornou-se progressivamente mais abrangente e contextualizada. Um marco importante neste processo foi a proposta da American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), então designada American Association on Mental Retardation (AAMR), em 1992, que ultrapassa uma perspectiva centrada exclusivamente no QI, ao integrar simultaneamente limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo (Luckasson et al., 2002, citado em Alonso & Bermejo, 2013).

Nesta linha conceptual, com a publicação do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) IV-TR (American Psychiatric Association [APA], 2002), a dificuldade

então designada como *deficiência mental* era definida sobretudo com base em critérios psicométricos, sendo o quociente de inteligência QI um elemento central para o diagnóstico. Exigia-se um QI igual ou inferior a cerca de 70, acompanhado de défices no funcionamento adaptativo em pelo menos duas áreas do quotidiano, como comunicação, autonomia ou competências sociais, com início antes dos 18 anos. A gravidade da perturbação era classificada essencialmente com base no valor do QI, dividindo-se em leve, moderada, grave e profunda.

A evolução conceptual conduziu à adoção de terminologias mais inclusivas e menos estigmatizantes. Neste contexto, a partir de 2007, emerge o termo *Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental* (DID), promovido pela AAIDD, que procura refletir a natureza multidimensional desta condição e valorizar a interação entre o indivíduo e o seu contexto. Esta perspetiva é consolidada na definição de 2010, que reforça a ideia de que a deficiência intelectual deve ser compreendida à luz de múltiplas dimensões, incluindo, não apenas as limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, mas também os fatores contextuais e os apoios necessários ao indivíduo.

Na mesma linha de evolução conceptual, o DSM-5 (American Psychiatric Association [APA], 2013) e o DSM-5-TR (APA, 2023) introduzem a designação de *Perturbação do Desenvolvimento Intelectual* (PDI), substituindo terminologias anteriores e alinhando-se com uma perspetiva mais funcional e menos centrada no défice/medidas de QI. Nesta abordagem, a PDI é definida como uma perturbação com início durante o período de desenvolvimento, caracterizada por défices no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo/autonomia nos domínios conceptual, social e prático. O diagnóstico baseia-se em três critérios: (A) défices nas funções intelectuais, como raciocínio, resolução de problemas e pensamento abstrato, confirmados por avaliação clínica e testes standardizados; (B) défices no funcionamento adaptativo que comprometem a autonomia e a responsabilidade social; e (C) início dos défices durante o período de desenvolvimento, até aos 18 anos. Os diferentes níveis de gravidade (ligeiro, moderado, grave, profundo) são definidos de acordo com o funcionamento/comportamento adaptativo, o qual determina o nível de apoios necessários (Palha et al., 2016).

Défices no funcionamento/comportamento adaptativo, de acordo com o DSM-5 e DSM-5-TR, consistem no modo como o sujeito apresenta padrões de independência pessoal e

de responsabilidade social, quando comparado com outros sujeitos do seu grupo etário e de origem sociocultural similar. O funcionamento adaptativo manifesta-se em três domínios: conceptual, social e prático. O domínio conceptual envolve competências ao nível da memória, da linguagem, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático, resolução de problemas, entre outros. O domínio social envolve, entre outros aspectos, a consciência dos pensamentos, os sentimentos e as experiências dos outros, a empatia, as competências de comunicação interpessoal, a capacidade de estabelecer amizades e análise social. O domínio prático, entre outros, envolve a aprendizagem e auto-monitorização em diferentes contextos de vida, incluindo cuidados pessoais, responsabilidades laborais, gestão do dinheiro, lazer, auto-monitorização do comportamento, organização de tarefas escolares e laborais. Factores como a capacidade intelectual, educação, motivação, socialização, características de personalidade, oportunidade profissional/vocacional, experiência cultural, e coexistência de condições médicas gerais ou perturbações mentais influenciam o funcionamento/comportamento adaptativo (Palha et al., 2016).

Em 2024, a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) define a *Dificuldade Intelectual e de Desenvolvimento* como uma condição caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, com origem durante o período de desenvolvimento, atualmente considerado até aos 22 anos de idade (AAIDD, 2024).

Em síntese, a evolução do conceito reflete a passagem de uma visão centrada no défice para uma abordagem ecológica e funcional, orientada para a compreensão global do indivíduo e para a promoção da sua qualidade de vida e inclusão social (Alonso & Bermejo, 2013).

1.1.1 AS IMPLICAÇÕES DAS DID NA APRENDIZAGEM

De acordo com o DSM-5 (APA, 2013), as DID caracterizam-se por um conjunto de limitações significativas no funcionamento intelectual e adaptativo, com impacto direto nos processos de aprendizagem. Estes défices manifestam-se em diferentes domínios cognitivos, nomeadamente ao nível da memória, atenção, linguagem e funções executivas, condicionando a aquisição e aplicação de conhecimentos em contextos académicos e funcionais.

Neste sentido, as dificuldades de aprendizagem associadas às DID decorrem, em grande medida, das limitações ao nível do processamento da informação, da capacidade de abstração e da generalização de conhecimentos. Fonseca (1984) refere que aprendizagens simbólicas, como a leitura, a escrita e o cálculo, implicam processos cognitivos complexos, o que explica as dificuldades frequentemente observadas em indivíduos com DID. Segundo o autor, estas dificuldades podem estar relacionadas com problemas nos processos de equivalência e conversão da informação, ou seja, na capacidade de transferir e integrar dados entre diferentes sistemas sensoriais. Estas limitações interferem diretamente na aprendizagem de competências académicas fundamentais. A escrita, por exemplo, exige a integração simultânea de diferentes modalidades — visual (grafemas), auditiva (fonemas) e cinestésica (movimentos gráficos) — sendo esta articulação frequentemente comprometida em indivíduos com DID.

Também a leitura, segundo Johnson e Myklebust (1967, citados por Fonseca, 1984), exige o domínio de quatro níveis: (i) perceção, relativa à discriminação de estímulos graféticos e fonéticos; (ii) imagem, que envolve a associação grafema-fonema; (iii) simbolização, correspondente à leitura de palavras e compreensão de significados; e (iv) conceptualização, que inclui capacidades de interpretação, inferência e pensamento crítico. Sendo a aprendizagem um processo sequencial e interdependente, qualquer dificuldade num destes níveis pode comprometer o desenvolvimento dos níveis subsequentes, o que ocorre frequentemente em indivíduos com DID.

As causas da DID variam em função do grau de gravidade. Nos casos moderados, graves e profundos, estão frequentemente associadas a lesões neurológicas ou fatores biológicos. Por outro lado, nos casos ligeiros, podem estar relacionadas com fatores ambientais e contextuais, o que reforça a importância de intervenções precoces e da qualidade do meio educativo e social.

De forma geral, os indivíduos com DID apresentam limitações ao nível da linguagem, do desenvolvimento motor e do funcionamento socioemocional. No domínio da linguagem, podem verificar-se dificuldades na articulação, compreensão e expressão verbal, podendo, em alguns casos, existir ausência de linguagem funcional. No domínio motor, podem ocorrer alterações morfológicas, perturbações do tônus muscular e atrasos no desenvolvimento psicomotor. No plano socioemocional, são frequentes dificuldades de regulação emocional, instabilidade comportamental, baixa iniciativa e dificuldades de

interação social. Em alguns casos, podem surgir comportamentos disruptivos como forma de compensação das dificuldades comunicativas, o que aumenta a vulnerabilidade destes indivíduos em contextos sociais.

De um modo geral, as DID caracterizam-se por dificuldades de adaptação social, vocabulário limitado, lentidão de resposta, dificuldades de abstração e generalização, bem como fraca autonomia e organização das aprendizagens.

Vieira e Pereira (2003, citando Brown, 1989) identificam seis principais características das dificuldades de aprendizagem em alunos com DID: tendência para adquirir menos competências, o que implica a necessidade de selecionar objetivos funcionais e significativos; necessidade de mais tempo e repetição para consolidar aprendizagens; maior propensão para o esquecimento, exigindo estratégias de reforço contínuo; dificuldades na generalização de conhecimentos para diferentes contextos; limitações na realização de tarefas complexas, beneficiando da sua decomposição em etapas mais simples; e dificuldades ao nível da síntese e integração da informação.

Neste sentido, Lacerda (2000) defende que a intervenção educativa deve privilegiar aprendizagens concretas, funcionais e contextualizadas, ajustadas aos interesses e necessidades dos alunos. De acordo com esta perspetiva, torna-se fundamental desenvolver atividades motivadoras e significativas, promover a aprendizagem em contextos reais, facilitar a generalização de competências e estruturar as tarefas de forma progressiva, de modo a prevenir situações de insucesso. O papel do professor assume, assim, uma importância central, devendo este planear práticas pedagógicas diferenciadas, flexíveis e ajustadas ao perfil de cada aluno, em articulação com outros profissionais e com a família.

Considerando o perfil dos alunos em estudo neste projeto, segundo o DSM-5 (APA, 2015), que prevê 4 níveis de gravidade (ligeiro, moderado, grave e profundo) em função do comportamento adaptativo (o qual determina o nível de apoios necessários), estes enquadram-se no nível de gravidade ligeiro. Neste nível, observam-se dificuldades nos três domínios fundamentais do funcionamento adaptativo. No domínio conceptual, evidenciam-se limitações na aquisição de competências académicas, como a leitura, a escrita e o cálculo, bem como dificuldades ao nível do pensamento abstrato e das funções executivas. No domínio social, é frequente verificar-se alguma imaturidade nas

interações, associada a dificuldades na compreensão de normas sociais e na regulação do comportamento. Por sua vez, no domínio prático, embora os indivíduos revelem autonomia nas atividades básicas do quotidiano, necessitam frequentemente de apoio na realização de tarefas mais complexas da vida diária (Palha et al., 2016).

Atendendo a este quadro de dificuldades, a escola desempenha um papel essencial não apenas na aprendizagem académica, mas também na socialização, no desenvolvimento pessoal e na preparação para a vida ativa, contribuindo para a inclusão e autonomia dos alunos com DID.

1.2. ESCOLA INCLUSIVA

O DL 54/2018 produziu efeitos a partir do ano letivo 2018-2019 e assenta na prioridade governativa da educação inclusiva, promovendo a criação de uma escola onde todos os alunos possam aprender, valorizando a diversidade e adequando os processos de ensino, de modo a favorecer o desenvolvimento das suas potencialidades e a plena inclusão social. À semelhança do anterior DL 3/2008, o DL 54/2008 destina-se “aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e aos estabelecimentos de ensino do pré-escolar, básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, art.º 1.º). Neste sentido, o governo propôs-se dar mais autonomia às escolas, acreditando no potencial dos seus profissionais e no papel fundamental que o docente de educação especial tem nas equipas educativas, para que as escolas possam identificar as barreiras à aprendizagem dos seus alunos e, consequentemente, definir estratégias e proceder à adequação curricular (Decreto-Lei n.º 54/2018). O processo de adequação curricular deseja que a educação responda às potencialidades, expectativas e necessidades de todos e de cada aluno, promovendo assim a equidade (Decreto-Lei n.º 54/2018).

De acordo com o DL 54/2018, de 6 de julho, no seu artigo 3.º, os princípios orientadores da educação inclusiva são: a educabilidade universal (todos os alunos têm capacidade de aprendizagem); a equidade (todos os alunos têm o acesso aos apoios necessários para atingir o potencial de aprendizagem); a inclusão (participação ativa nos mesmos contextos); a personalização (educação centrada nos interesses e capacidades do aluno); a flexibilidade (adaptar o currículo e o meio escolar); a autodeterminação (atender aos interesses do aluno, promovendo a autonomia pessoal); o envolvimento parental (direito

e dever dos pais no envolvimento do processo educativo); e a interferência mínima (intervir apenas o necessário ao desenvolvimento pleno do aluno).

Uma alteração significativa com a aprovação do DL 54/2018 diz respeito às linhas de atuação para a inclusão, cujo objetivo é nortear a escola para um processo de mudança cultural, organizacional e operacional, baseado no modelo de intervenção multinível, que engloba medidas universais (MU), medidas seletivas (MS) e medidas adicionais (MA) de suporte à aprendizagem e à inclusão, cabendo às escolas definirem as mesmas (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 5.º). A aplicação de uma intervenção multinível assenta no modelo pedagógico Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), o qual teve a sua origem na arquitetura e no princípio da “acessibilidade para todos”, reunindo igualmente contributos das neurociências. Segundo o Center for Applied Special Technology (CAST, 2018), é indispensável ter em consideração que a aprendizagem é um processo multifacetado distribuído por três redes cerebrais primárias que se interrelacionam: a) as redes de reconhecimento, especializadas na recolha e na análise da informação e relacionadas com o modo como cada um de nós identifica e categoriza o que vê, o que ouve e o que sente; b) as redes estratégicas, especializadas nas tarefas de planeamento e de realização de ações, relacionadas com a forma como se organizam e se expressam as ideias e o que se aprende; c) as redes afetivas, especializadas na avaliação e no estabelecimento de prioridades, relacionadas com o interesse pelo que se passa à nossa volta. A relação estabelecida entre estas três redes de aprendizagem é distinta de indivíduo para indivíduo, pois cada ser é único no que diz respeito a capacidades, necessidades e preferências. Assim, o envolvimento destas 3 redes neuronais influencia a forma como cada aluno pode ser ensinado, da mesma forma que a organização do ambiente de aprendizagem pode constituir um elemento de sucesso ou uma barreira à aprendizagem.

O DUA (CAST, 2018) assume-se assim como um veículo facilitador da flexibilidade e diferenciação pedagógica, pressupondo: conhecer os alunos (avaliar os seus interesses e competências), considerar o currículo (definir competências e objetivos de aprendizagem, bem como os conteúdos e conceitos a apresentar); criar expectativas altas (clarificar o que poderão aprender os alunos mais proficientes e planificar estratégias e acomodações necessárias para alguns alunos); prever diversas atividades e tarefas (recorrer na apresentação e exploração de conceitos e conteúdos a diversos meios, materiais e metodologias significativas para os alunos) e diversificar mecanismos de avaliação (prever várias formas e materiais para os alunos demonstrarem o que aprenderam).

De acordo com o DL 54/2018, as MU constituem o primeiro nível de intervenção e destinam-se a todos os alunos: (a) diferenciação pedagógica; (b) acomodações curriculares; (c) enriquecimento curricular; (d) promoção do comportamento pró-social; (e) intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos (Decreto-Lei n.º 54/2018, art.º 8.º). Assentam em práticas pedagógicas de diferenciação e flexibilização, que permitem ajustar o ensino às necessidades e ritmos de aprendizagem de cada criança ou jovem. Incluem estratégias como a diversificação de metodologias, o apoio tutorial, o trabalho colaborativo entre docentes, a gestão diferenciada do currículo e a promoção de competências socioemocionais (CSE). Estas medidas têm, portanto, uma função preventiva e promotora de sucesso escolar, garantindo a participação plena de todos no processo educativo.

As MS aplicam-se aos alunos que, apesar de beneficiarem das medidas universais, continuam a evidenciar dificuldades significativas ao nível da aprendizagem e da participação. Estas medidas implicam uma intervenção mais direcionada e estruturada, podendo ser desenvolvidas em pequeno grupo ou individualmente, com maior acompanhamento por parte dos docentes ou de técnicos especializados, sendo a sua implementação fundamentada num Relatório Técnico-Pedagógico (RTP). Neste nível incluem-se, entre outras, as seguintes medidas: (a) *percursos curriculares diferenciados*; (b) *adaptações curriculares não significativas*, que podem implicar ajustamentos na sequencialização de objetivos e conteúdos, bem como a definição de objetivos intermédios, sem comprometer as aprendizagens essenciais; (c) *apoio psicopedagógico*; (d) *antecipação e reforço das aprendizagens*; e (e) *apoio tutorial* (Decreto-Lei n.º 54/2018, art.º 9.º).

Por sua vez, as MA destinam-se a alunos cujas dificuldades se revelam persistentes e muito acentuadas, exigindo intervenções intensivas e altamente especializadas, podendo implicar a utilização de tecnologias de apoio, bem como apoios específicos ao nível da comunicação, cognição, autonomia e atividades da vida diária. De acordo com o mesmo DL, neste nível incluem-se as seguintes medidas: (a) *frequência do ano de escolaridade por disciplinas*; (b) *adaptações curriculares significativas*, que implicam alterações às aprendizagens previstas nos documentos curriculares, com definição de objetivos centrados na autonomia, no desenvolvimento pessoal e no relacionamento interpessoal; (c) *plano individual de transição*; (d) *desenvolvimento de metodologias e estratégias de*

ensino estruturado; e (e) desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (Decreto-Lei n.º 54/2018, art.º 10.º).

A implementação destas MA prevê a intervenção do docente de educação especial como elemento central, devendo ser operacionalizada com os recursos humanos e materiais da escola, privilegiando, sempre que possível, o contexto de sala de aula, podendo, contudo, recorrer a recursos adicionais. Pressupõe igualmente a elaboração de um RTP e, no caso da aplicação de *adaptações curriculares significativas*, a elaboração de um PEI, que deve incluir, entre outros aspetos, a identificação da carga letiva, dos produtos de apoio e das estratégias de transição entre ciclos (Decreto-lei n.º 54/2018, art.º 24.º).

O Plano Individual de Transição (PIT) é elaborado sempre que o aluno tenha um PEI e esteja a três anos do término da escolaridade obrigatória, constituindo um instrumento de apoio à transição para a vida pós-escolar (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 25.º).

Importa ainda referir que, para além destes documentos, pode ser elaborado o Plano de Saúde Individual (PSI), no âmbito do Programa Nacional de Saúde Escolar (PNSE) (Direção-Geral da Saúde, 2015), destinado a crianças e jovens com necessidades de saúde especiais, isto é, situações de saúde física ou mental com impacto significativo na funcionalidade e no processo de aprendizagem (Decreto-Lei n.º 54/2018, art.º 2.º).

No que concerne à progressão destes alunos, sempre que estes estejam abrangidos por MU ou MS, a progressão realiza-se nos termos da lei e, por outro lado, se estivermos perante MA, efetua-se consoante o definido no RTP e no PEI (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 29.º).

Em qualquer nível de intervenção — MU, MS ou MA — o aluno pode beneficiar de adaptações no processo de avaliação, de acordo com o referido DL (Decreto-Lei n.º 54/2018, art.º 28.º). Entre estas incluem-se: (a) a diversificação dos instrumentos de avaliação (por exemplo, inquéritos, entrevistas ou registos áudio e vídeo); (b) a disponibilização de enunciados em formatos acessíveis (como formato digital ou Daisy), permitindo, em situações específicas, a utilização de tecnologias de apoio, como programas de síntese de voz; (c) a utilização de produtos de apoio; (d) a concessão de tempo suplementar para a realização das provas; (e) a transcrição de respostas, nomeadamente em casos de dificuldades ao nível da escrita (disgrafia); e (f) a leitura dos enunciados, quando se verificam limitações significativas na fluência e compreensão

leitora. Algumas destas adaptações podem igualmente ser aplicadas em contexto de avaliação externa (Decreto-Lei n.º 54/2018, art.º 28.º).

Dentro dos recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, salientam-se os recursos humanos, englobando os docentes de educação especial, os técnicos especializados e os assistentes operacionais; os recursos organizacionais, como a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), o Centro de Apoio para a Aprendizagem e à Inclusão (CAAI), as escolas de referência e os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial (CRTIC); e, por fim, os recursos da comunidade, que abrangem as Equipas Locais de Intervenção Precoce, as equipas de saúde escolar, as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), bem como outras instituições e serviços da comunidade (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, art.º 11.º).

Relativamente ao papel da equipa multidisciplinar EMAEI, formada por elementos permanentes e elementos variáveis, passa por definir, monitorizar e avaliar as medidas de suporte à aprendizagem necessárias para cada aluno, reforçando a participação dos pais, técnicos, docentes e do próprio aluno neste processo (Decreto-lei n.º 54/2018, artigo 12.º).

Em suma, o DL 54/2018 trouxe um desafio acrescido para as escolas, ao incentivar uma mudança na forma como encaram os alunos e respondem às suas diferentes necessidades, afastando-se da lógica de que a intervenção depende da categorização. Este diploma não elimina a identificação de necessidades, mas abandona a sua utilização como critério para acesso a medidas, privilegiando uma abordagem centrada nas respostas educativas. Comparativamente a documentos anteriores, deixa de assentar em sistemas rígidos de categorização, como o de *Necessidades Educativas Especiais*, passando a propor um continuum de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, mobilizando, sempre que necessário, recursos das áreas da saúde, formação profissional e segurança social (Decreto-Lei n.º 54/2018; Direção-Geral da Educação, 2018).

Em termos teóricos, este modelo de organização pedagógica encontra fundamento no paradigma da educação inclusiva adotado pelas instituições internacionais Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2017) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2019), que defendem a escola como espaço de acolhimento e valorização da diversidade, reforçando

a ideia de que a inclusão não se centra apenas em grupos específicos, mas é um princípio organizador de todo o sistema educativo. A implementação do DL 54/2018 conduziu à criação de modelos curriculares flexíveis, à monitorização e avaliação sistemática das intervenções, ao diálogo dos docentes com os Encarregados de Educação (EE), definindo medidas de apoio à aprendizagem organizadas em diferentes níveis, com o objetivo de promover uma Escola Inclusiva, na qual todos tenham lugar, e que respeite as características, a diversidade de necessidades e de expectativas dos alunos. Por outras palavras, na sua educação devem ser dadas oportunidades para que cada um alcance o máximo de independência possível, participe na vida da comunidade, de acordo com as suas potencialidades e faça aprendizagens significativas. Com abordagens centradas em diferentes níveis de intervenção, procura-se assim responder à complexidade do fenómeno educativo, colocando o enfoque no aluno e no processo de aprendizagem, de forma a colmatar as dificuldades de aprendizagem destes alunos e “procurando garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo” (Decreto-Lei n.º 54/2018, preâmbulo).

1.3. O CURRÍCULO COMO REALIDADE DINÂMICA

Os múltiplos contextos nos quais a criança, o adolescente ou o jovem se insere — familiar, escolar e social — podem, consoante as suas especificidades, funcionar como alavancas ou entraves às oportunidades que lhes são proporcionadas. Perante esta diversidade de realidades, os DL 54/2018 e DL 55/2018 surgem de forma articulada com o objetivo de promover a flexibilização e a adequação do currículo às diferentes realidades educativas. Neste enquadramento, o currículo deixa de ser entendido como um modelo rígido e uniforme, passando a assumir-se como um processo progressivamente ajustado às características, necessidades e contextos dos alunos.

De facto, embora inicialmente concebido como comum a todos os alunos, o currículo vai adquirindo especificidades ao longo do seu desenvolvimento, transformando-se em percursos diferenciados e únicos, que podem variar não apenas entre escolas, mas também dentro da mesma turma. É, assim, no espaço da sala de aula que o currículo se concretiza plenamente, através da ação dos professores e da participação ativa dos alunos, que o interpretam, adaptam e tornam significativo no quotidiano educativo. A este processo não

são alheios os pais e EEs, cujo envolvimento contribui igualmente para a construção do percurso educativo dos educandos, bem como as aprendizagens implícitas, que se constroem na interação entre as crianças ou jovens e os contextos, influenciando valores, atitudes e comportamentos.

No contexto escolar, as abordagens curriculares contemporâneas valorizam as metodologias ativas, como o trabalho de projeto, que permitem a construção de conhecimentos e competências através de experiências significativas. Projetos como “Oficinas de projeto”, “Trabalho de projeto” ou “Laboratório de projeto” favorecem a interdisciplinaridade e o trabalho colaborativo, promovendo a inovação, a autorregulação das aprendizagens e a contextualização do currículo. Estas práticas têm vindo a ser integradas nas matrizes curriculares de muitos agrupamentos, ao abrigo do DL 55/2018.

A atuação do professor assume, neste quadro, um papel central, exigindo práticas pedagógicas flexíveis e diferenciadas, orientadas para a inclusão, o sucesso educativo, a autonomia e o bem-estar dos alunos. Tal implica a adoção de estratégias que promovam a equidade no acesso às oportunidades de aprendizagem e preparem os alunos para a continuidade dos estudos ou para a inserção na vida ativa.

Paralelamente, considerando o currículo a nível micro, torna-se necessário desenvolver respostas educativas ajustadas, nomeadamente através da implementação de *adaptações curriculares significativas* e de PEIs. Estes instrumentos permitem a construção de percursos educativos personalizados, centrados nas necessidades, interesses e potencialidades dos alunos, promovendo o desenvolvimento de aprendizagens funcionais, essenciais à autonomia pessoal e social, indo além da dimensão estritamente académica. Como referem Palha et al. (2016), a escola deve assumir-se como um espaço de preparação para a vida em sociedade, promovendo não apenas conhecimentos, mas também competências, atitudes e valores fundamentais à integração social.

Em síntese, o currículo assume-se como uma realidade dinâmica e em constante construção, que se concretiza na interação entre políticas educativas, práticas pedagógicas e contextos específicos. A sua eficácia depende da capacidade de responder à diversidade, garantindo não apenas o sucesso educativo, mas também a equidade, a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos.

1.3.1. A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E O CURRÍCULO

Considerando o potencial de flexibilidade e adaptação curricular proposta pelo DL 54/2018, torna-se pertinente analisar o lugar da Educação Artística, enquanto área que, pela sua natureza interdisciplinar e expressiva, contribui de forma significativa para o desenvolvimento global dos alunos.

Em Portugal, a valorização da Educação Artística no currículo ganhou maior expressão com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, que reconheceu a importância de assegurar uma formação integral dos alunos, promovendo o “desenvolvimento da capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética”, bem como a articulação entre “o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Lei n.º 46/86, art. 7.º).

A legislação recente tem vindo a reforçar o papel das artes no contexto educativo, reconhecendo-as como uma dimensão estruturante do desenvolvimento dos alunos. Neste âmbito, o Ministério da Educação (2017), através do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), estabelece uma matriz de princípios, valores e áreas de competências que orientam o desenvolvimento do currículo, defendendo uma escola inclusiva e promotora de aprendizagens significativas para todos. Neste documento, é reconhecida a centralidade da sensibilidade estética e artística como uma competência essencial a desenvolver. Paralelamente, são igualmente valorizadas competências como a resolução de problemas e o pensamento crítico e criativo, cuja promoção se encontra intrinsecamente ligada a práticas educativas que mobilizam a estética e a arte, não apenas como instrumentos pedagógicos, mas também como finalidades formativas.

A Educação Artística foi, ao longo do tempo, estudada por filósofos, artistas, psicólogos e educadores, sendo que o conceito foi ganhando amplitude. A nível geral, é entendida como um meio para descarregar energias, uma panóplia de atividades lúdicas e prazerosas, uma forma de a criança se evadir da sua própria rotina, uma integração harmoniosa e equilibrada, conferindo aos alunos a oportunidade de desfrutarem de um processo de aprendizagem mais motivante, emotivo e criativo. No que concerne à terminologia utilizada – Educação Artística - o termo parece ser pouco consensual quanto ao significado e até na nomenclatura, tendo vigorado termos como “ensino da arte, educação pela arte ou pelas artes, através das artes, e arte educação” (Eça, 2008, p.1).

Sabe-se que, em Portugal, são usados os termos Educação Visual/Tecnológica, Expressão Plástica, Educação Musical, Expressão Dramática, Oficina de Artes, Desenho, etc., para abarcar as áreas curriculares que concorrem para a Educação Artística.

O papel das Artes na escola e no currículo tem vindo a assumir uma relevância crescente, sendo diversos os autores que defendem a sua integração efetiva no processo educativo. Neste sentido, Caldas e Vasques (2014) sublinham que:

As artes têm um relevante papel a desempenhar na formação integral dos indivíduos, contrariando a tão generalizada separação entre as artes e o resto do currículo educativo, usando-as nas nossas escolas, tantas vezes de forma explícita, como uma mera indulgência do prazer, sem o reconhecimento efetivo da sua importância formativa. (p. 9)

Em 2016, com a publicação das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Ministério da Educação, 2016), foi estabelecido que a Educação Artística — integrando as artes visuais, o jogo dramático/teatro, a música e a dança — constitui, a par da Educação Física, uma subárea do domínio da Expressão e Comunicação. Esta organização evidencia, desde os primeiros anos, a importância das linguagens artísticas no desenvolvimento global da criança.

Posteriormente, com a publicação do Despacho n.º 6944-A/2018, que estabelece as Aprendizagens Essenciais (AE) do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2018), a Educação Artística é estruturada em quatro áreas fundamentais — Artes Visuais, Música, Dança e Expressão Dramática/Teatro — que se desenvolvem ao longo dos três ciclos de escolaridade. No 1.º ciclo, estas áreas são trabalhadas de forma integrada, sob a designação de Expressões Artísticas, sendo geralmente asseguradas pelo professor titular da turma. No 2.º ciclo, verifica-se um maior aprofundamento nas áreas de Educação Visual e Educação Musical, podendo a primeira articular-se com a componente tecnológica. Já no 3.º ciclo, a Educação Visual mantém-se como disciplina obrigatória, sendo complementada por outras áreas artísticas de carácter opcional, de acordo com a oferta de cada escola. Neste documento, é salientada a relevância da Educação Artística na formação integral dos alunos, ao destacar que as artes contribuem para a construção da identidade pessoal e social, promovem o contacto com diferentes culturas e assumem um papel essencial na aprendizagem ao longo da vida (Ministério da Educação, 2018).

Esta perspetiva é reforçada internacionalmente pela UNESCO (2010), que reconhece que a educação artística proporciona benefícios profundos e duradouros, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade, da autoconfiança, do bem-estar e da valorização da diversidade cultural.

Neste quadro, a educação artística assume um papel central no desenvolvimento global dos alunos, promovendo competências cognitivas e metacognitivas e favorecendo aprendizagens significativas através das suas linguagens específicas (Eça, 2010). Com efeito, potencia o desenvolvimento da perceção, do raciocínio, da imaginação e do pensamento crítico, contribuindo simultaneamente para a construção da identidade e da criatividade. Ao mobilizar dimensões cognitivas e afetivas, permite aos alunos explorar formas de expressão pessoal e aprofundar a compreensão de si próprios e do mundo que os rodeia.

No plano social, a educação artística desempenha também um papel relevante na promoção da inclusão, ao favorecer a expressão de emoções, a construção da identidade e a valorização da diversidade, possibilitando formas alternativas de expressão e contrariando lógicas padronizadas dos modelos tradicionais de ensino.

Em síntese, a Educação Artística afirma-se como uma área transversal e integradora, que promove o desenvolvimento humano em múltiplas dimensões. Ao articular razão, emoção e sensibilidade, contribui para a formação de indivíduos mais críticos, criativos e socialmente responsáveis.

1.4. EXPRESSÃO DRAMÁTICA/ TEATRO

Nesta secção, centrar-nos-emos numa dimensão da educação artística em particular – expressão dramática – por ser a linguagem privilegiada no projeto, alvo do presente estudo.

Em Portugal, a linguagem dramática, enquanto área curricular de educação artística ou enquanto forma de intervenção em atividades extracurriculares, de animação ou educação social, é conhecida como Expressão Dramática (Kowalski, 2005/2020). O termo “expressão dramática” significa expressar e comunicar através de uma ação. Trata-se de um jogo que não está subordinado ao texto, nem a cenários, mas sim um jogo em que o

texto é substituído pela palavra, improvisada ou estabelecida através de um guião, em que o cenário é substituído pela sala de aula. A expressão dramática é definida por uma dupla necessidade: expressão e comunicação. Assim, podemos afirmar que há expressão dramática sempre que alguém se exprime pelo gesto e/ou pela palavra, para os outros com prazer.

A expressão dramática aparece, assim, relacionada com o teatro que é “um meio de expressão e comunicação pessoal e de representação das múltiplas interações em que o ser humano está envolvido” (Kowalski, 2005/2020, p.10). Efetivamente, a expressão dramática e o teatro são duas formas de manifestação artística que partilham algumas semelhanças fundamentais, mas que se distinguem claramente nos seus objetivos, métodos e finalidades.

Por um lado, a expressão dramática é essencialmente um processo. Trata-se de uma atividade de longo prazo, desenvolvida maioritariamente em contextos educativos, cujo principal objetivo é fomentar a expressão pessoal, a comunicação e a criatividade dos participantes. Envolve jogos de expressão, dramatizações espontâneas e representação de papéis, sem necessariamente conduzir à criação de um espetáculo final.

Neste contexto, o foco não está na exibição perante um público, mas sim na experiência do/a aluno/a, que assume simultaneamente os papéis de ator/atriz e espetador(a), num ambiente de experimentação e aprendizagem. Esta prática encontra-se enquadrada pelos objetivos curriculares, pela idade dos alunos e pelo meio em que estão inseridos, valorizando o processo criativo e o seu desenvolvimento integral. (Kowalski, 2005/2020).

Em contraste, o teatro constitui sobretudo um produto artístico com uma finalidade clara: a exibição pública de uma obra dramática. Baseia-se, geralmente, num texto ou guião previamente elaborado, em que o ator ou atriz assume um papel perante um público. O teatro apresenta, assim, uma lógica orientada para a apresentação final, sendo entendido como uma arte de representar a realidade sem a viver diretamente, atribuindo-lhe forma e significado através da encenação. Deste modo, constitui uma forma de comunicar experiências humanas, permitindo assumir, ainda que simbolicamente, a perspetiva do outro (Kowalski, 2005/2020).

Apesar destas diferenças, tanto a expressão dramática como o teatro partilham várias características comuns. Ambas se baseiam na capacidade de encarnar um papel ou

personagem e utilizam o corpo como principal meio de expressão. Fazem uso simbólico do espaço, do tempo e dos objetos, e têm um carácter integrador, combinando diferentes linguagens: a verbal (palavras, silêncios, sons), a corporal (gestos, movimentos, mímicas), e a icónica (cenários, figurinos, adereços, luzes). Ambas representam situações humanas e contribuem para a compreensão do mundo e do outro.

Em resumo, enquanto a expressão dramática é uma ferramenta educativa e formativa, centrada no processo e no desenvolvimento pessoal, o teatro é uma arte performativa, orientada para a criação de um espetáculo e para a sua apresentação ao público. Duas formas distintas de expressão, mas que se complementam na riqueza da linguagem dramática (linguagem que combina diferentes formas de comunicação - verbal, corporal, visual). Esta convergência leva a que, em termos curriculares, os termos adotados abarquem as duas realidades: Teatro/Expressão Dramática no 1º ciclo e Teatro no 12º ano (Ministério da Educação, 2018).

1.4.1. PERSPETIVA HISTÓRICA

De acordo com António Nóvoa (citado por Gomes, 2011), o percurso da Expressão Dramática, como atividade artística incluída no sistema de ensino português, foi altamente influenciado pelo processo sociopolítico do século passado. Nessa altura, a Expressão Dramática era encarada como autoeducação, passando apenas pela representação, por parte das crianças, de pequenas peças de teatro nas escolas. O surgimento da Expressão Dramática, nas escolas do início do século, deveu-se ao movimento da Educação Nova que “encontrou nas escolas normais um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas ativas e inovadoras” (Gomes, 2011, p. 38).

Em 1926, o Estado Novo excluiu as práticas artísticas do âmbito escolar, e a Expressão Dramática apenas voltou a surgir nas escolas com a instauração do regime democrático, em 1974. Segundo António Nóvoa (citado por Gomes, 2011), nessa época emergiram dois movimentos associados ao desenvolvimento da Expressão Dramática em Portugal: um ligado à educação pela arte, que defendia uma abordagem pluridisciplinar das diferentes formas de expressão artística, e outro promovido por um grupo de professores do Movimento e Drama, que defendia a sua inclusão nas escolas, valorizando a atividade lúdico-expressiva da criança.

Mais tarde, as atividades artísticas nas escolas cresceram bastante com o projeto «Escola Cultural» (1987), com o apoio da «Área Escola» na realização de projetos em parceria com instituições culturais externas exteriores ao sistema de ensino (Gomes, 2011, p. 39).

A reorganização curricular das décadas de 1970 e 1980, consagrada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), introduziu oficialmente a Expressão Dramática no Ensino Básico, tornando a sua presença particularmente relevante no 1.º Ciclo, onde assume um carácter transversal.

Em 2017, o documento PASEO estabeleceu um conjunto de competências-chave que devem ser promovidas ao longo da escolaridade obrigatória “que permitam aos jovens responder aos desafios complexos do mundo atual” (Ministério da Educação, 2017, p. 10), incluindo pensamento crítico e criativo, sensibilidade estética e artística e relacionamento interpessoal — dimensões diretamente estimuladas pela prática dramática. Através da dramatização, da improvisação e da criação de personagens, os alunos desenvolvem competências comunicativas, aprendem a interpretar diferentes perspetivas e fortalecem a empatia e a cooperação. Também em 2017 foi lançada a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), sugerindo a abordagem de temas como os Direitos Humanos, a igualdade, a inclusão e a interculturalidade, através da educação artística. Recorrendo à representação e à vivência simbólica de diferentes situações, os alunos desenvolvem consciência social e CSE. Em 2018, o DL 55/2018, que regula a autonomia e flexibilidade curricular, veio reforçar a importância de metodologias ativas e de práticas pedagógicas centradas no aluno. Neste contexto, a Expressão Dramática constitui uma estratégia privilegiada, uma vez que promove aprendizagens significativas, interdisciplinares e contextualizadas. A dramatização de textos literários, a recriação de episódios históricos ou a simulação de situações do quotidiano são exemplos de práticas que favorecem a integração de saberes e o desenvolvimento de competências transversais. Paralelamente à publicação do DL 55/2018, surge o documento das AE (Ministério da Educação, 2018), o qual reforça igualmente o papel das artes na formação dos alunos. No âmbito da Educação Artística, valorizam-se processos de exploração do corpo, da voz, do espaço e da expressão emocional, privilegiando a experimentação e a criatividade, o trabalho colaborativo e a reflexão crítica.

1.4.2. POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS

O conceito de educação tem vindo a evoluir no sentido de promover o desenvolvimento integral do indivíduo (Correia, 2015), ultrapassando uma perspetiva centrada na mera transmissão de conhecimentos (Sousa, 2003). Neste âmbito, a Educação pela Arte, influenciada por autores como John Dewey (1934), valoriza a experiência, a participação ativa e a aprendizagem pela ação, colocando o aluno no centro do processo educativo.

É neste quadro que a Expressão Dramática se afirma como uma estratégia pedagógica relevante, ao potenciar a criatividade, a comunicação e a consciência de si e do outro (Lev Vygotsky, 2001). Através do corpo, da voz e do movimento, os alunos expressam ideias, emoções e vivências, desenvolvendo competências pessoais e sociais essenciais ao seu crescimento.

Para além disso, em contexto educativo, esta prática articula-se facilmente com diferentes áreas do currículo, recorrendo a dramatizações, jogos de mímica ou simulações que tornam a aprendizagem mais significativa e motivadora. O seu carácter interdisciplinar favorece a cooperação, a comunicação e o fortalecimento das relações interpessoais, assumindo, assim, um papel integrador no processo educativo (Proença, 2013; Bezelga, 2015).

Esta perspetiva encontra sustentação na teoria sociocultural de Lev Vygotsky (2001), segundo a qual o desenvolvimento da criança ocorre através da interação social, sendo esta determinante para a aquisição de competências emocionais e sociais. Nesse sentido, a Expressão Dramática/teatro promove a participação ativa, a cooperação e a comunicação, contribuindo não só para a socialização, mas também para a criação artística e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Acresce ainda que a Expressão Dramática se revela particularmente pertinente em contextos inclusivos, ao possibilitar o desenvolvimento de competências comunicacionais e sociais em crianças com necessidades específicas. Mesmo quando a comunicação verbal é limitada, a expressão corporal e gestual permite estabelecer interação, favorecendo o autoconhecimento, a confiança e a integração social. Assim, jogos dramáticos, de improvisação ou de cooperação contribuem para o desenvolvimento individual e para a construção de comportamentos sociais ajustados.

Neste enquadramento, segundo Barret (citado em Sousa, 2003), a expressão dramática constitui, essencialmente, um método de educação ativa, assumindo-se como um meio pedagógico e uma técnica educativa fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo.

1.4.3. TÉCNICAS E FORMAS DE INTERVENÇÃO EM EXPRESSÃO DRAMÁTICA/ TEATRO

A expressão dramática constitui-se como uma das mais ricas formas de comunicação e criação artística, ao integrar corpo, voz, emoção e imaginação em processos de interação consigo próprio, com o outro e com o mundo. Mais do que um recurso teatral, é também uma prática pedagógica, promotora do desenvolvimento global do indivíduo.

Segundo Maria Clara Machado (1996), esta linguagem artística permite ao indivíduo envolver-se no jogo simbólico do “faz-de-conta”, transformando a imaginação em ação através do corpo, da voz e da expressão emocional. Neste sentido, explorar as técnicas de expressão dramática – jogo dramático (de expressão corporal, vocal), a improvisação e a dramatização - é compreender as bases fundamentais do teatro e da educação pela arte. Enquanto os jogos fornecem o espaço lúdico para explorar corpo e voz, a improvisação desenvolve a espontaneidade e a interação criativa, e a dramatização integrando esses elementos na recriação simbólica da realidade. A expressão dramática, através das suas dinâmicas, revela-se assim não apenas como arte, mas também como pedagogia e forma de compreender o mundo em diálogo com os outros.

1.4.3.1. JOGOS DRAMÁTICOS

Os jogos dramáticos constituem-se como exercícios lúdicos que colocam os participantes em situações fictícias, permitindo-lhes explorar a imaginação, as emoções e a comunicação. Segundo Courtney (1989), o jogo dramático não se centra no ensino do teatro em si, mas no desenvolvimento da capacidade de pensar e sentir através da assunção de diferentes papéis. A sua dimensão pedagógica reside precisamente no facto de não se preocupar com a construção de um produto final, valorizando antes o processo de experimentação, de criação e de expressão livre. Dentro desta prática, destacam-se os jogos de expressão corporal, que exploram o movimento, o gesto e a postura como formas

de comunicação não-verbal, e os jogos de expressão vocal, que trabalham a respiração, a projeção, o ritmo e a sonoridade da voz. Spolin (1999), referência incontornável da pedagogia teatral, defende que o jogo liberta a criatividade e estimula a comunicação, ao colocar corpo e voz como instrumentos centrais de expressão.

A atividade lúdica é inerente à natureza humana, e particularmente à infância. O jogo surge de forma espontânea na vida das crianças, estando presente na sua maneira de se relacionar com o mundo. Através dele, desenvolvem-se aptidões fundamentais como o reflexo, a atenção, a memória, o senso rítmico e a percepção espacial. Aguilar (2011) sublinha que o jogo dramático é uma atividade natural e espontânea da criança, que lhe permite expressar-se livremente, improvisar e afirmar a sua espontaneidade criativa. Nesse sentido, Kowalski (2005/2020) refere que

Aprender esta linguagem, usá-la desde a Educação Básica, servir-se dela para que cada um se possa desenvolver globalmente, não apenas como meio de expressão e comunicação individual ou técnica para aprendizagem de conteúdos de outras áreas, mas também como forma de desenvolver competências sociais, culturais e artísticas, terá, pela certa, influência no futuro. (p.9)

Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, Vygotsky (2009) afirma que é no jogo que encontramos “a raiz de toda a criação infantil” (p. 89). Jean Chateau (1975, citado em Duarte, 2009) complementa esta visão ao considerar que o jogo permite à criança descobrir condutas superiores, como a autonomia, o cumprimento de regras e a cooperação, competências essenciais para fases posteriores do desenvolvimento. Assim, o jogo dramático não só amplia as experiências da criança, como também se torna uma poderosa ferramenta educativa, motivando a aprendizagem de forma significativa e integrada.

Rooyackers (2004) acrescenta que os jogos dramáticos, além de ativos, são também relaxantes, permitindo às crianças exprimir-se livremente em grupo. Estes jogos favorecem a criatividade, ajudam na gestão de pensamentos e problemas de forma criativa, e reforçam as relações interpessoais. Através das representações, os participantes aprendem a conhecer-se melhor, num processo de autognose. Desenvolvem-se igualmente a autoestima, o autocontrolo e a capacidade de comunicação, tanto oral como física, uma vez que se aprendem novas palavras, diferentes modos de falar e variadas

formas de expressar-se corporalmente. O jogo dramático, ao permitir a recriação simbólica da realidade, oferece à criança a possibilidade de ampliar a compreensão do mundo. No entanto, esta prática é frequentemente desvalorizada no contexto escolar. Herbert Read (1943, citado em Sousa, 2003, p. 20), que defendeu a arte como base da educação, afirma que “a expressão dramática é fundamental em todos os estádios da educação”, chegando mesmo a considerar o jogo dramático “um dos melhores métodos educativos”, por conseguir integrar e coordenar diversas dimensões da educação pela arte.

Em conclusão, o jogo dramático revela-se como uma prática essencial da expressão dramática, com um papel determinante no desenvolvimento integral da criança. Enquanto atividade lúdica e criativa, promove a expressão livre, a socialização, a imaginação e o pensamento crítico. Enquanto recurso pedagógico, contribui para aprendizagens mais significativas e para a formação de indivíduos mais conscientes, criativos e participativos.

1.4.3.2. IMPROVISACÃO

A improvisação surge como outra técnica essencial no campo da expressão dramática. Trata-se de um exercício de espontaneidade e imaginação em que os participantes constroem cenas ou situações sem guião pré-definido. Viola Spolin (1999) sublinha o seu valor intrínseco enquanto prática criativa. A improvisação promove competências de escuta, adaptação e colaboração, permitindo que o grupo crie coletivamente narrativas espontâneas. Além disso, desenvolve a confiança, a tomada de decisão em tempo real e a capacidade de lidar com a incerteza, qualidades essenciais tanto no palco como na vida quotidiana.

Do ponto de vista pedagógico, a improvisação é uma técnica que estimula a espontaneidade, a imaginação e a escuta ativa. Keith Johnstone (1979) defende que a improvisação devolve ao participante a liberdade de experimentar, arriscar e errar sem medo. Para este autor, improvisar é criar em tempo real, aceitando o inesperado e transformando-o em motor da ação dramática.

A improvisação apresenta ainda grande relevância no desenvolvimento de competências interpessoais e emocionais. Na verdade, através da improvisação o indivíduo aprende a agir criticamente no seu contexto social. Desta forma, para além de uma técnica teatral, é

também uma prática de formação humana, que reforça o autoconhecimento, a confiança e a abertura ao outro.

1.4.3.3. DRAMATIZAÇÃO

A dramatização consiste na transformação de ideias, textos ou situações em representação dramática. Diferente do jogo dramático, que privilegia o processo de experimentação, a dramatização aproxima-se mais da encenação, podendo mesmo culminar numa apresentação. Contudo, o seu propósito não é apenas estético, mas também formativo: ao dramatizar, o indivíduo tem a oportunidade de assumir diferentes papéis e perspetivas, exercitando a empatia, o pensamento crítico e a imaginação.

A dramatização promove o crescimento emocional e afetivo, uma vez que possibilita a representação de conflitos interpessoais. O seu objetivo reside em estimular o autoconhecimento, levando o participante a vivenciar opiniões e sentimentos distintos dos seus. Neste sentido, dramatizar torna-se uma experiência de aprendizagem na resolução de problemas, conduzindo, de forma lúdica, a estratégias para lidar com conflitos pessoais e sociais. As dramatizações realizadas em grupo revelam-se particularmente enriquecedoras, pois permitem que cada participante, no contacto com os outros, explore um conjunto de sentimentos e circunstâncias associados ao papel desempenhado.

A relevância pedagógica e social da dramatização é destacada por Boal (2005), que a considera uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento de competências interpessoais e de consciência crítica. Segundo o autor, ao envolver os participantes em situações simuladas, o teatro permite explorar conflitos, testar soluções e desenvolver formas de interação mais eficazes. Neste sentido, o ensino de estratégias de resolução de problemas através de métodos exclusivamente teóricos tende a revelar-se pouco apelativo para os jovens, que demonstram maior receptividade à aprendizagem prática. A dramatização, pela sua natureza vivencial, responde a esta necessidade, promovendo a participação ativa, a espontaneidade e o envolvimento nos processos colaborativos para o desenvolvimento de aprendizagens. Revela-se uma técnica fundamental da expressão dramática, pela sua capacidade de articular dimensão estética, emocional e social. Permite compreender e vivenciar diferentes perspetivas, favorece o desenvolvimento da empatia e estimula competências de resolução de problemas. Ao integrar o lúdico, o criativo e o relacional,

a dramatização transforma-se numa ferramenta valiosa tanto no âmbito educativo como no terapêutico.

1.4.3.4. SESSÃO DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA

A organização de uma sessão de Expressão Dramática pressupõe uma estruturação em diferentes momentos pedagógicos, que orientam o desenvolvimento das atividades e potenciam a participação ativa dos alunos. Neste sentido, Cavadas (2011) apresenta uma proposta de organização baseada no processo de representação dramática. De acordo com o autor, a aula estrutura-se em quatro momentos fundamentais: o aquecimento, o relaxamento, a expressão/comunicação e a retroação.

A fase inicial organiza-se em dois momentos distintos: o aquecimento e o relaxamento. O aquecimento tem como principal objetivo ativar o corpo e a mente, promovendo a desinibição, a mobilização física e a preparação para a atividade dramática. Já o relaxamento visa reduzir a tensão física e emocional, favorecendo a concentração, a atenção e o bem-estar dos alunos (Marques, 2014).

Segue-se a fase de expressão-comunicação, centrada em atividades de natureza lúdica que incentivam a exploração do corpo, da voz e do espaço. Nesta etapa, os alunos desenvolvem a autoconfiança, a coordenação motora e o conhecimento de si próprios. Para isso, recorrem-se a atividades de improvisação, como a não verbal (baseada na mímica e nos gestos), a verbal (centrada nas palavras e nos sons) e a combinação de ambas, integrando expressão corporal e linguagem verbal (Marques, 2014).

Por fim, a última etapa é designada por retroação, na qual se deve estimular os alunos a verbalizar as vivências decorrentes das fases anteriores. A partilha de ideias e emoções é fundamental. De acordo com o mesmo autor, a principal função desta fase consiste em valorizar todo o processo desenvolvido ao longo da aula.

Para a concretização deste processo, cabe ao professor/dinamizador gerir o tempo destinado a cada momento, tendo sempre em consideração as necessidades do grupo de crianças. Tomás Motos (1999) defende que a estrutura de uma sessão deve ser entendida como uma proposta flexível, sendo, por vezes, necessário ajustá-la às especificidades de

cada contexto, de modo a promover a progressão e o desenvolvimento das crianças e dos jovens.

Em linha com esta perspetiva, de acordo com Augusto Boal (2005), é possível organizar a sessão de Expressão Dramática em três momentos fundamentais: preparação, ação e reflexão. Inicialmente, privilegia-se a ativação corporal, através de exercícios de aquecimento que preparam o corpo e a disponibilidade dos participantes. Segue-se uma fase de exploração expressiva, centrada em jogos e improvisações que estimulam a criatividade, a imaginação e a interação. Por fim, destaca-se um momento de reflexão crítica, no qual os participantes partilham as suas experiências, analisam as situações vivenciadas e constroem significados a partir da ação dramática. O projeto de Expressão Dramática delineado foi desenvolvido com base nesta estrutura, que orientou a organização e a implementação das atividades.

1.5. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: MODELO SEL

Os acontecimentos recentes em todo o mundo – pandemia da COVID 19, alterações climáticas, instabilidade económica e conflitos internacionais - que geraram elevados níveis de ansiedade, *stress* e problemas de saúde mental, vieram salientar o impacto significativo da aquisição e do desenvolvimento de CSE nas crianças e adolescentes (Ferreira et al., 2024).

Com efeito, a aprendizagem socioemocional assume-se como um processo de suma importância no percurso educativo e desenvolvimental das crianças e jovens, através do qual se procura potenciar a aquisição e a aplicação eficaz de conhecimentos, atitudes e competências necessárias para compreender, gerir e expressar emoções de forma ajustada, estabelecer e alcançar objetivos, demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos interpessoais saudáveis e tomar decisões responsáveis e conscientes (CASEL, 2020). Esta ideia é reforçada no *Manual para a Promoção das Competências Socioemocionais em Meio Escolar* (Direção-Geral da Educação [DGE], 2019): “A promoção da saúde mental em meio escolar permite aos/às alunos/as adquirir conhecimentos, atitudes e capacidades que contribuem para a tomada de decisão responsável” (p.9).

Efetivamente, um ambiente escolar que incentive o ensino das CSE promove a saúde mental, pois através da criação de um clima de apoio mútuo e de bem-estar, reduz fatores associados à adoção de comportamentos de risco, ao isolamento social e ao desenvolvimento de perturbações mentais.

Em 2021, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) publicou o relatório com os primeiros resultados do estudo internacional sobre competências sociais e emocionais, desenvolvido entre 2017 e 2020 em dez cidades (incluindo Sintra) de três continentes. Este estudo analisou as condições e práticas que promovem ou dificultam o desenvolvimento destas competências em estudantes de duas faixas etárias (10-11 anos e 15-16 anos). Neste contexto, as CSE são definidas como um conjunto de capacidades, atributos e características individuais fundamentais para o sucesso académico, a empregabilidade, a cidadania ativa e o bem-estar (OCDE, 2021). Estas englobam disposições comportamentais, estados internos, formas de abordagem às tarefas, bem como a gestão e o controlo dos comportamentos e das emoções. São também consideradas como parte integrante das competências sociais e emocionais as crenças que o indivíduo desenvolve acerca de si próprio e do mundo, as quais influenciam a forma como estabelece relações com os outros (OCDE, 2021). É realçado o carácter maleável das CSE que as crianças e os jovens desenvolvem nas interações quotidianas, com a família, os amigos, mas também com os professores, formadores, na escola, nas comunidades, assim como a necessidade de promover este desenvolvimento desde cedo, de forma continuada (OCDE, 2021).

O modelo teórico mais utilizado atualmente para a aprendizagem das CSE é o SEL, desenvolvido nos Estados Unidos da América (EUA) pela CASEL. Na mais recente sistematização apresentada pela CASEL (2020), é destacada a natureza simultaneamente cognitiva, afetiva e comportamental das CSE. Esta organização define a aprendizagem socioemocional em cinco domínios essenciais: autoconhecimento, autorregulação, consciência social, competências relacionais e tomada de decisão responsável. Estes domínios podem ser compreendidos, de forma integrada, como envolvendo competências intrapessoais (autoconhecimento e autorregulação), interpessoais (consciência social e competências relacionais) e cognitivas (tomada de decisão responsável).

Este modelo SEL constitui a base do *Manual para a Promoção das Competências Socioemocionais em Meio Escolar* (Direção-Geral da Saúde & Direção-Geral da

Educação, 2019), assentando numa tipologia de atividades que permite a aquisição progressiva de competências essenciais à adaptação a diferentes situações do quotidiano. Estas competências revelam-se fundamentais para o sucesso ao longo do percurso de vida, seja no contexto familiar, escolar, profissional ou nas relações interpessoais.

Sustentado na teoria holística do desenvolvimento integral do ser humano, na Psicologia do Desenvolvimento de Erikson (1950), na teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1983), na neurociência afetiva de Damásio (1996) e nos estudos sobre a inteligência emocional de Goleman (1997), este modelo prevê o desenvolvimento de programas que promovem várias competências cognitivas, emocionais e sociais, estando associados a resultados bastante positivos em aspetos, tais como: melhor desempenho académico; melhores atitudes e comportamentos; menos comportamentos disruptivos; redução do *stress* emocional.

De acordo com a sugestão de implementação de um modelo SEL, o processo deve ser encarado como sequencial (implicando atividades coordenadas e dirigidas à aquisição de competências), promotor de aprendizagens ativas (partindo de metodologias como sala de aula invertida, instrução pelos pares, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projeto, aprendizagem em equipa, estudo de caso), focado (no desenvolvimento de uma ou mais competências sociais) e explícito (implicando uma definição clara das competências a adquirir e das atividades a desenvolver). A implementação poderá assumir diferentes práticas, tais como assembleia de turma, apoio par a par, gabinete de apoio ao aluno, atividades lúdico formativas (DGE, 2019).

No âmbito da presente investigação, optou-se pelo desenvolvimento de um programa de atividades lúdicas e formativas, com recurso à aprendizagem baseada em projetos. Esta opção justifica-se pelo facto de estas atividades favorecerem a construção de competências socioemocionais, uma vez que “tendem a ser mais abertas, criativas, dinâmicas e reflexivas, proporcionando um espaço de ensaio de atitudes e comportamentos em ambiente protegido” (Direção-Geral da Saúde, 2019, p. 29).

Tendo em conta os pressupostos já enunciados considera-se que a Expressão Dramática constitui um contexto privilegiado para o desenvolvimento das CSE: Autoconsciência/Autoconhecimento (exploração emocional); Autogestão (controlo

corporal e emocional); Consciência social (empatia e perspetiva); Relacionamento interpessoal (cooperação); Tomada de decisão responsável (criação coletiva).

Simultaneamente, responde às competências e princípios enunciados nos principais documentos estruturantes do sistema educativo português - o PASEO e ENEC. Na verdade, a Expressão Dramática promove a sensibilidade estética e artística, o relacionamento interpessoal, o desenvolvimento pessoal e autonomia, o pensamento crítico e criativo e o raciocínio e resolução de problemas do PASEO, e obedece aos princípios da ENEC e AE, que contemplam o trabalho colaborativo, a autorregulação, a comunicação eficaz e a resolução de problemas.

Atendendo às CSE, estas podem ser organizadas de acordo com o modelo de SEL, proposto pela Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013), e articuladas com as competências definidas no PASEO (Direção-Geral da Educação, 2017), estruturando-se em três grandes domínios: intrapessoal, interpessoal e cognitivo.

No domínio das competências intrapessoais incluem-se o *autoconhecimento*, que permite compreender as próprias emoções, pensamentos e valores e a forma como estes influenciam o comportamento em diferentes contextos, e a *autorregulação*, que envolve a capacidade de gerir emoções, pensamentos e comportamentos de forma eficaz, promovendo a resiliência e a concretização de objetivos. Estas competências encontram correspondência, no PASEO, nos domínios do desenvolvimento pessoal e autonomia, bem como da sensibilidade estética e artística.

Relativamente às competências interpessoais, destacam-se a *consciência social*, que possibilita compreender e respeitar as perspetivas dos outros, promovendo a empatia em contextos diversos, e as *competências relacionais*, que permitem estabelecer e manter relações saudáveis, comunicar de forma assertiva, cooperar e gerir conflitos de forma construtiva. Estas competências articulam-se com o domínio do relacionamento interpessoal definido no PASEO.

Por fim, no domínio das competências cognitivas, evidencia-se a *tomada de decisão responsável*, que implica a capacidade de fazer escolhas éticas, conscientes e construtivas, tanto ao nível pessoal como social. Esta competência relaciona-se, no PASEO, com os domínios do pensamento crítico e criativo e do raciocínio e resolução de problemas.

1.5.1. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NOS ADOLESCENTES

O público-alvo deste estudo corresponde a um grupo de jovens com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. Neste sentido, convirá determo-nos nesta importante fase do seu desenvolvimento biopsicosocial.

A adolescência constitui uma fase crucial no processo de socialização, durante a qual se estruturam normas, valores e aspirações que orientam decisões presentes e futuras. Neste período, particularmente entre os 13 e os 15 anos, o jovem deixa de se centrar exclusivamente em si próprio, desenvolvendo a capacidade de adotar a perspetiva dos outros de forma mais distanciada, conseguindo articular o seu ponto de vista com o dos outros (Salman, como citado em Fachada, 1991). O desenvolvimento de competências sociais adequadas permite aos jovens assumir um papel mais ativo no seu contexto, contribuindo para o fortalecimento da autoestima.

Paralelamente, sensivelmente no mesmo período (entre os 13 e os 15 anos), os adolescentes iniciam um processo mais intenso de construção da sua identidade, progressivamente mais autónomo em relação à família, que até então constituía o principal referencial (Erikson, 1968; Simões, 2007). Nesta fase, tornam-se mais reflexivos e críticos, questionando a herança cultural do meio em que vivem, bem como a organização e os valores da sociedade em que se inserem (Erikson, 1968).

As relações afetivas tendem a emergir e a este nível ocorrem situações que exigem competências sociais fortes, nomeadamente na tomada de decisão sobre o início da vida sexual. Neste contexto, observa-se uma crescente valorização das relações com os pares, traduzida na formação de grupos compostos maioritariamente por indivíduos do mesmo meio escolar. As escolhas e comportamentos dos jovens são frequentemente influenciados pelos amigos, que assumem um papel central na orientação das suas decisões. Deste modo, os pares constituem referências significativas e uma importante fonte de reforço social (Caballo, 1996).

Também nas relações com os professores, os pais e os irmãos são mobilizadas diversas competências sociais, fundamentais para a adaptação e o bem-estar do adolescente. Neste âmbito, destacam-se competências como a comunicação assertiva, a empatia, a capacidade de negociação e a gestão de conflitos, que permitem estabelecer interações mais positivas e construtivas. A qualidade destas relações desempenha um papel

determinante no desenvolvimento socioemocional, influenciando a forma como o adolescente se posiciona face às normas, à autoridade e às dinâmicas familiares e escolares.

O confronto com novos desafios, como aprender a lidar com as mudanças ao nível físico, negociar a autonomia na relação com os pais, gerir conflitos e desenvolver uma crescente intimidade nas relações com os pares, pode gerar alguma confusão e conflito no adolescente (Hill citado por Simões, 2007). Todas estas experiências e desafios surgem exponenciados quando os jovens apresentam fragilidades do ponto de vista intelectual e do desenvolvimento (com impacto na aquisição de competências académicas) ou do ponto de vista social (situações familiares complexas/frágeis, contexto socioeconómico débil e baixas expectativas quanto aos resultados escolares).

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No capítulo anterior fizemos uma análise bibliográfica pesquisando vários autores, na procura de contributos que pudessem orientar e sustentar o presente estudo, que tem como objetivo principal perceber os impactos de uma intervenção em expressão dramática junto de alunos com DID no que diz respeito ao desenvolvimento de CSE.

Neste segundo capítulo apresenta-se a questão de investigação e os objetivos; justifica-se a opção metodológica e contextualiza-se o estudo, caracterizando o estabelecimento de ensino e os participantes e descrevendo o programa e as respetivas ações estratégicas.

2.1. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS DO ESTUDO

Considerando a importância do desenvolvimento de CSE para a promoção da autonomia, integração social e bem-estar dos alunos em geral e dos alunos com necessidades específicas em particular, propõe-se, através do presente estudo, a utilização da expressão dramática/teatro como estratégia pedagógica, constituindo-se como uma resposta diferenciada e ajustada às necessidades curriculares e desenvolvimentais de um grupo de 7 alunos (com DID), com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, a cumprir um PEI. Apelidado de *Conversa comigo & contigo* (CC&C), o projeto desenvolvido corresponde a uma das áreas substitutivas que fez parte dos planos curriculares dos alunos.

A pertinência deste projeto de Expressão Dramática/Teatro decorre das características específicas do grupo-alvo, constituído por alunos que evidenciam fragilidades ao nível da saúde física e aprendizagem e do desenvolvimento socioemocional, cujo processo de inclusão nas turmas e comunidade se revela frequentemente complexo e exigente. Estes alunos manifestam dificuldades na construção de relações de proximidade com os pares, revelam alguma imaturidade, limitações ao nível da autonomia e da resolução de problemas, bem como sinais de desvalorização pessoal. A necessidade recorrente de apoio especializado e de medidas de suporte à aprendizagem (nomeadamente da implementação de MA e de um PEI), aliada a constrangimentos no processo de integração social, contribui para níveis reduzidos de autoestima e para um sentimento de pertença fragilizado. Neste contexto, torna-se fundamental a criação de um espaço estruturado e securizante, que favoreça a expressão livre e autêntica, isenta de julgamento, e que

promova o desenvolvimento de competências socioemocionais que lhes permitam lidar de forma mais adequada com os desafios do quotidiano.

Tendo em conta as características específicas deste público-alvo e o quadro teórico apresentado no capítulo I, que salienta as potencialidades da expressão dramática/teatro e a crescente importância atribuída à educação socioemocional (com a emergência de programas como o SEL), surgiu a seguinte questão de partida:

- *Quais os contributos da Expressão Dramática/Teatro no desenvolvimento de competências socioemocionais (CSE) específicas do Modelo Social Emotional Learning (SEL) em alunos com Dificuldades Intelectuais e de Desenvolvimento (DID)?*

De acordo com Oliveira (1999) “o objetivo geral precisa dar conta da totalidade do problema da pesquisa, devendo ser elaborado com um verbo de precisão, evitando ao máximo uma possível distorção na interpretação do que se pretende pesquisar”. Por sua vez Lakatos e Marconi (1992) consideram que o objetivo geral está associado a uma visão global e abrangente do tema. Para os autores, o objetivo relaciona-se com o conteúdo intrínseco dos fenómenos em estudo. Tendo como referência os enunciados destes autores, o estudo que ora nos propomos tem como objetivo geral – *conhecer o contributo das práticas de Expressão Dramática/Teatro no desenvolvimento de competências socioemocionais (CSE) específicas do Modelo Social Emotional Learning em alunos com Dificuldades Intelectuais e de Desenvolvimento (DID).*

Para melhor realizar qualquer trabalho torna-se essencial que este seja conduzido por uma série de objetivos, objetivos estes que se tornam específicos porque ajudam a encontrar a resposta à investigação. Os objetivos específicos para Lakatos e Marconi (1992) têm um carácter mais concreto, funcionam como instrumentos intermédios, permitindo, por um lado, atingir o objetivo geral e, por outro, aplicar este a situações particulares.

Tendo em conta o que acabámos de referir, este trabalho de investigação tem como objetivos específicos:

- Identificar práticas promotoras de competências socioemocionais (CSE) através da Expressão Dramática.
- Desenvolver um projeto/programa com base na promoção das competências sociemocionais específicas do Modelo Social Emotional Learning (SEL)

- Analisar os contributos do projeto/programa de Expressão Dramática no desenvolvimento das competências socioemocionais.

2.2. DESENHO DO PROJETO

Atendendo à questão de investigação, o estudo foi implementado recorrendo ao paradigma qualitativo de investigação-ação assente num estudo de caso, de forma a ampliar os conhecimentos e competências profissionais da professora investigadora e melhor adequar as práticas pedagógicas.

A opção por uma abordagem qualitativa prendeu-se com o facto de os dados terem como fonte direta o ambiente natural e o investigador ser o instrumento principal de recolha (por se tratar de uma pesquisa descritiva) e pelo interesse do investigador se centrar mais no processo do que nos resultados e a análise dos dados poder ser feita de forma indutiva (Robert C. Bogdan & Sari Knopp Biklen, 1994, pp. 47–49). Louis Cohen e Lawrence Manion (1990, p.279) afirmam que “a principal justificação para o uso da investigação - ação no contexto educativo é a melhoria da prática”. Assim atendendo-se aos objetivos e finalidades desta investigação, assim como ao envolvimento ativo, reflexivo e profissional que se pretendia, optámos por este método pois pressupõe “uma ação prática” (Moura 2003, p. 3). Com efeito, os dados recolhidos em ambiente natural são importantes para este estudo uma vez que é perante a atividade de investigação que os alunos desenvolvem um mecanismo de interação crítica consigo próprio, com os seus pares e com o professor, que os levará a construir ou reconstruir o seu percurso de aprendizagem. A investigação qualitativa, cuja relevância é não generalizar resultados, procura compreender os problemas, para a partir da observação e análise das atitudes e das ações individuais e em grupo, investigar e descobrir significados, segundo a perspetiva dos atores participantes envolvidos (Sousa & Baptista, 2011).

A investigação qualitativa é descritiva, como tal, os dados foram recolhidos essencialmente através de notas de campo/diários de bordo, entrevistas de grupo/*focus group* e de testemunhos, emergindo uma análise de resultados com significativos pormenores descritivos. Efetivamente, os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.

2.2.1. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Segundo John Elliott (1991), o objetivo principal da investigação-ação está relacionado com o fato de esta pretender melhorar práticas ao invés de criar conhecimentos. Na mesma linha, Isabel Guerra (2002) destaca algumas características fundamentais deste tipo de investigação, nomeadamente: o seu carácter contínuo e não pontual, influenciando todo o processo investigativo; o facto de assentar em contextos reais e concretos, privilegiando a resolução de problemas em detrimento da simples ampliação do conhecimento sobre a realidade; e a valorização do processo de mudança social que dela decorre, transformando o investigador num orientador e facilitador dos participantes envolvidos.

A investigação-ação é um processo cíclico, na qual o investigador tem um papel analítico e reflexivo na preparação das suas sessões, reestruturando-as sempre que necessário de modo a solucionar os problemas encontrados na sua prática pedagógica, permitindo aos participantes o papel ativo na transformação social, cultural e política. Esta metodologia em espiral cíclica, denominada “Ação-Reflexão Crítica-Ação” permite ao professor-investigador, na interação com os participantes, avaliar as mudanças que vão sendo geradas, atuando e desenhando novas formas de produzir o conhecimento (Coutinho, 2017).

2.2.2. ESTUDO DE CASO

Segundo Yin (2010), o estudo de caso constitui uma metodologia de investigação que se adequa à investigação educacional e possui um método que permite fazer abordagens específicas quer na recolha quer na análise dos dados. De acordo com este autor, este método de investigação assenta em trabalho de campo, onde se pode estudar uma pessoa, uma instituição ou até mesmo um programa.

Esta metodologia caracteriza-se por se constituir como um *sistema limitado*, apresentando delimitações ao nível do tempo, dos eventos ou dos processos, as quais devem ser definidas de forma clara e precisa desde o início da investigação (John W. Creswell, 1994). Trata-se, igualmente, de um estudo centrado num caso específico, que deve ser devidamente identificado. Desenvolve-se em contexto natural, privilegiando a análise dos fenómenos no seu ambiente real. Além disso, recorre a múltiplas fontes de dados e a uma

diversidade de métodos de recolha, incluindo observações diretas e indiretas, entrevistas, narrativas, bem como registos áudio e vídeo e análise documental (Carlos P. Coutinho & José H. Chaves, 2002).

De acordo com Coutinho e Chaves (2002), a opção pelo estudo de caso enquadra-se no paradigma interpretativo e emerge da necessidade de explicar uma realidade social e educativa particular. A investigação em educação requer o rigor científico de qualquer outra área. Tal como afirmam Charles Hadji e Jacques Baillé (2001), “a investigação em educação não escapa às exigências gerais da cientificidade. É preciso que o investigador se adapte, tendo em consideração a especificidade dos fenómenos humanos estudados” (p. 23).

Tendo em conta estes pressupostos, no presente estudo optou-se pela metodologia de investigação-ação assente num estudo de caso, por se considerar a mais adequada aos objetivos do projeto e às características do público-alvo. Esta abordagem permitiu articular a investigação com uma intervenção prática orientada para a melhoria do contexto em estudo, envolvendo o investigador no próprio processo e possibilitando um aprofundamento mais significativo da análise. Com efeito, ao articular a metodologia de investigação-ação com um estudo de caso, o professor-investigador faz um trabalho de campo onde tem a oportunidade de relacionar fenómenos pedagógicos, explorando novas possibilidades de aprendizagens para maximizar o desenvolvimento global e as competências dos alunos, uma vez que os objetivos do estudo de caso se baseiam nos pilares da investigação social: “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar” (Coutinho, 2017, p. 337).

2.3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO ESTUDO

De acordo com o perfil e matriz curricular comum de 7 alunos, foi pensada uma unidade de Expressão Dramática a ser trabalhada no âmbito de um projeto/subárea curricular substitutiva que designámos por *CC&C* (e que integra uma área mais abrangente designada por *Expressões e Conhecimentos*) com a finalidade de desenvolver CSE.

2.3.1. A INSTITUIÇÃO

A cidade na qual os alunos estudam situa-se na zona do Pinhal Litoral, posicionando-se no centro do distrito de Leiria. O Agrupamento de Escolas frequentado pelos alunos foi

constituído a 1 de abril de 2013, resultando da agregação de um Agrupamento de Escolas (que incluía escolas do Ensino Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º ciclos) com uma Escola Secundária. Integra dez estabelecimentos de educação e ensino desde o pré-escolar ao Secundário: a Escola Secundária (escola sede), cinco escolas básicas com educação pré-escolar, uma escola básica só com o primeiro ciclo, uma escola básica com primeiro, segundo e terceiro ciclos e dois jardins-de-infância. Abrangia, no ano letivo 24/25, cerca de 2850 alunos, dos quais 530 pertencentes a 32 nacionalidades diferentes e 330 alunos beneficiários das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão seletivas e/ou adicionais ao abrigo do Dec-lei 54/2018. O agrupamento está incluído no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) desde a sua fundação (enquanto agrupamento escolar) e integra o projeto P-PIP – Projetos-Piloto de Inovação Pedagógica desde os seus primórdios – foi um dos 6 agrupamentos a nível nacional que participou neste estudo entre os anos letivos 2016/2017 e 2018/2019 e que se tem mantido na vanguarda da inovação pedagógica e flexibilização curricular, tendo iniciado, no ano letivo 24/25, o P-PIP de Secundário.

Neste agrupamento, predomina, como mote, a inclusão e a convicção generalizada da necessidade de diversificar estratégias e diferenciar processos para que todos os alunos tenham oportunidade de aprender. É nesse sentido que a aposta recai sobre sistemas de apoio dentro da sala de aula (coadjuvações, equipas pedagógicas multidisciplinares), projetos interdisciplinares (como é o caso da introdução de novas disciplinas na matriz curricular: oficina de projeto...), a adoção de metodologias de aprendizagem mais ativas, o trabalho colaborativo, o reforço da autonomia dos alunos e o respeito pelos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Enquanto serviços de apoio às aprendizagens, distinguem-se três grandes áreas:

- a) O apoio psicossocial que é disponibilizado a todos os alunos e famílias que dele necessitem e que contam com o acompanhamento dos assistentes técnicos dos Serviços de Administração Escolar, setor ASE, do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF).
- b) O apoio à inclusão que compreende os docentes de educação especial e da equipa do Centro de Apoio à Aprendizagem, a docente afeta à Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI), do Apoio Pedagógico Acrescido (APA), do Português

Língua Não Materna (PLNM), de tutorias, do apoio à dislexia, bem como do trabalho de proximidade do pessoal não docente junto dos alunos com medidas de apoio e ainda da estreita colaboração com as equipas de Saúde Escolar e de Desporto Escolar.

c) O apoio académico que é realizado através do recurso à diversidade de estratégias e metodologias de ensino, dos Centros de Aprendizagem, do reforço das parcerias pedagógicas (codocências/ coadjuvações) e das equipas das Bibliotecas/Mediateca da RBE. (Artur et al., 2024, p. 74)

Uma área que emergiu como muito importante ao nível da organização do currículo neste agrupamento, enquadrado pelo Plano de Inovação 22/25, é a designada *Oficina de Projeto* que é considerada “palco perfeito para inclusão real” (Artur et al., 2024, p. 80). Esta ocupa uma mancha horária significativa (sendo-lhe dedicadas entre 7h e 7h30min semanais), envolvendo pares pedagógicos. Nesta área/disciplina, regra geral, todos os alunos participam (beneficiem ou não de MA de suporte à aprendizagem), permitindo diluir dificuldades e diferenças e afirmando-se como um espaço inclusivo por excelência.

O Agrupamento dispõe ainda de

um conjunto de projetos, clubes e atividades que visam proporcionar às crianças e jovens a construção de uma cidadania ativa, sustentada numa verdadeira inclusão social, numa comunidade escolar que assume a diversidade económica, social e cultural como fator diferenciador e simultaneamente enriquecedor do seu território educativo” (Artur et al., 2024, p. 75).

É precisamente nesta abertura à dinamização de um vasto conjunto de projetos, que os professores de Educação Especial ou de outros grupos de recrutamento encontram espaço para dinamizar, enquanto áreas/disciplinas substitutivas (para alunos com a MA *adaptações curriculares significativas*), iniciativas como o *EducArte* (espaço de criação de objetos a partir de material reciclado), o *Clube de Artes* (espaço de desenvolvimento da expressão plástica), a *Escola Solidária* (espaço de desenvolvimento de ações de solidariedade) e o projeto de expressão dramática, objeto do presente estudo, *Conversa Comigo e Contigo (CC&C)*.

O espaço físico onde decorreu o estudo foi a Escola Básica (1º, 2º e 3º ciclos), uma escola constituída por vários blocos: um bloco central que inclui receção, gabinete de coordenação, biblioteca, cantina, salas de pessoal docente e não docente, gabinete de apoio ao aluno e à família e uma unidade de ensino estruturado; 4 blocos para atividades letivas; um espaço multiusos/sala do aluno (que inclui um bar e uma reprografia); um pavilhão gimnodesportivo (com balneários, gabinetes, arrecadação e galeria), espaços asfaltados para atividades diversas e campos de relva sintética para a prática desportiva de várias modalidades; um espaço para estacionamento de bicicletas; uma arrecadação coberta, corredores cobertos para ligação entre os vários edifícios; espaços abertos para recreio e lazer (com 6.750 m²) e zonas verdes (com 4.460 m²).

As aulas decorreram habitualmente no Bloco 2, sala 28, e mais esporadicamente no espaço exterior, nomeadamente no campo de jogos (adjacente ao bloco do 1º ciclo) ou numa área de jardim (virada para a Escola Secundária). Relativamente à sala de aula, o espaço é amplo e arejado, com uma boa iluminação natural, devido às grandes janelas. A sala não tem a disposição nem o mobiliário tradicional, uma vez que é uma sala frequentada apenas por pequenos grupos de alunos. Apresenta duas mesas redondas (para 4 alunos) e 4 retangulares (que associadas formam uma única, permitindo alocar 8 alunos). Apresenta dois postos de trabalho com computador, um projetor e um armário (permitindo a arrumação de alguns materiais e adereços). Trata-se de uma das salas associadas ao serviço do Centro de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão, onde funcionam os apoios psicopedagógicos (apoios por parte de Professores de Educação Especial) e algumas áreas substitutivas/específicas dos planos curriculares dos alunos com PEI.

2.3.2. OS PARTICIPANTES NO ESTUDO

O trabalho de investigação aplica-se a sete alunos, 3 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, com idades compreendidas entre 11 e 14 anos, designados por D, E, J, M, R, X, Y, oriundos de diferentes anos e ciclos de escolaridade (1 aluno de 2º ciclo e 6 de 3º ciclo) e de diferentes turmas (sendo X e Y de uma turma de 8º ano e D J R de outra turma de 8º ano, E de uma turma de 7º ano e M de uma turma de 5º ano), mas tendo a uni-los um diagnóstico comum de DID e o cumprimento da MA *Adaptações Curriculares Significativas*.

Todos os participantes beneficiam de Programas Educativos Individuais (PEIs), medida implementada, na sua maioria, enquanto frequentavam o 1.º ciclo. Constituem exceção os alunos R e E, cujo início ocorreu no 7.º ano, e o aluno M, cujo início se verificou no 5.º ano.

No âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, todos os participantes usufruem das seguintes medidas: MU (a) *diferenciação pedagógica*; (b) *acomodações curriculares*; MS: (c) *apoio psicopedagógico*, que inclui o apoio da Educação Especial, em CAAI, visando o reforço e desenvolvimento das competências de leitura, escrita, competências matemáticas e o desenvolvimento de hábitos e métodos de estudo e de trabalho, no âmbito da implementação da área substitutiva *Autonomia Pessoal e Social* (APS) e em contexto da coadjuvação em sala de aula; contemplando ainda terapias variadas como psicomotricidade, terapia ocupacional, terapia da fala, acompanhamento psicológico; MA: (b) *adaptações curriculares significativas* - a todas as disciplinas frequentadas no grupo turma e nas disciplinas de *Português-CAAI*, *Matemática-CAAI*, *Inglês-CAAI* (disciplinas que funcionam em grupos específicos, geralmente com coadjuvação de professores de Educação Especial); na área substitutiva de *Expressões e Conhecimento* (podendo incluir várias subáreas: *Clube de Música*, *Clube de Artes*, *Boccia*, *Natação Adaptada*, *Projeto EducArte*, *Projeto Escola Solidária*, *Projeto de Expressão Dramática C&C...*); e na área substitutiva de APS; (e) *desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social* (no âmbito da frequência das áreas substitutivas). As competências e aprendizagens a desenvolver são selecionadas de acordo com os interesses, potencialidades, expectativas e necessidades dos alunos e famílias, conforme identificado nos respetivos RTPs e nos documentos relativos às aprendizagens essenciais/substitutivas em articulação com as áreas de competências do PASEO.

Importa salientar que os 7 alunos participantes cumprem programas educativos que seguem uma matriz curricular idêntica. Todos eles frequentam disciplinas nas turmas de origem, estando a tempo parcial nas disciplinas de pendor mais teórico (Português, Geografia, Ciências Naturais, Inglês, Espanhol, História e Geografia de Portugal...) e a tempo total nas que apresentam uma natureza mais prática (Educação Física, Educação Visual/e Tecnológica, Educação Musical, Oficina de Projeto), sendo que, num ou noutro caso, não frequentam de todo uma ou outra disciplina (por exemplo, Físico-Química, Matemática), exigindo a substituição por outras áreas mais funcionais – as chamadas áreas substitutivas. Em pauta, os alunos são avaliados a todas as disciplinas frequentadas

na turma, e mesmo em situações em que não frequentam, por exemplo Matemática, têm um reforço das competências (adaptadas ao perfil do aluno) em pequeno grupo, junto de professores da área, geralmente com coadjuvação do Professor de Educação Especial, sendo avaliados quantitativamente por estas últimas docentes; quando frequentam a tempo parcial, a avaliação quantitativa é o resultado da média entre a classificação obtida junto do grupo-turma e a classificação obtida em contexto de Centro de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão (apoio específico em grupo homogéneo). Para além das disciplinas do currículo comum, estes alunos frequentam também duas disciplinas substitutivas – *Autonomia Pessoal e Social* (cujo desenvolvimento e avaliação quantitativa é da responsabilidade do Professor de Educação Especial) e *Expressões e Conhecimentos*. Esta última área abarca uma variada oferta de disciplinas de expressões artísticas e físico-motoras, lecionadas por professores de vários grupos disciplinares. Em termos de avaliação, a cada subárea é atribuída uma avaliação quantitativa, atribuindo-se em pauta uma única classificação/nível, que resulta da média das várias subáreas. No que diz respeito à avaliação dos alunos, são seguidos os critérios adotados para alunos com PEI.

Segue-se a caracterização individual dos 7 participantes, realizada com base nos respetivos RTPs, PEIs e relatórios referentes ao Apoio Psicopedagógico/Autonomia Pessoal e Social:

ALUNO D

O D é um aluno de 13 anos, a frequentar o 8º ano de escolaridade, que em termos cognitivos se encontra globalmente num nível muito inferior para a sua faixa etária, apresentando também imaturidade socioemocional, características que remetem para DID.

No domínio dos *conhecimentos*, ao nível da *comunicação oral e escrita*, o aluno apresenta uma leitura com algumas hesitações e um discurso oral marcado por alguma ansiedade e nervosismo, sentindo-se por vezes inibido em situações de apresentação oral perante os colegas de turma. Devidamente incentivado e orientado, escreve pequenos textos, ainda que cometa muitos erros ortográficos e ao nível da estruturação das ideias. É capaz de interpretar textos simples. Quanto às *competências matemáticas*, revela muitas dificuldades no cálculo mental, no raciocínio matemático e na resolução de problemas.

No domínio das *atitudes*, é muito responsável, sensível e afetuoso, distribuindo abraços com frequência e ficando facilmente emocionado. É por natureza ansioso e inseguro, mas o companheirismo evidenciado pelo R. e a determinação pessoal têm-se revelado poderosos aliados na superação. É sociável e manifesta gostos e interesses (jogos, música...) comuns aos pares.

Está integrado numa família estruturada, constituída pelo aluno e pais.

ALUNO E

O E é um aluno de 13 anos a frequentar o 7º ano de escolaridade que apresenta um funcionamento cognitivo e adaptativo significativamente inferior à média esperada para a sua faixa etária, cumprindo os critérios para DID, situando-se no Espectro do Autismo. Em comorbilidade, apresenta uma Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) em apresentação combinada (tomando diariamente *Elvanse*, 30 mg).

No domínio dos *conhecimentos*, ao nível da *comunicação oral e escrita*, apresenta uma leitura fluente, boa capacidade de interpretação textual e desenvoltura na expressão escrita (de extensão breve). Apresenta um discurso oral com tendência para a ecolália. No que diz respeito às *competências matemáticas*, o E consegue realizar pequenas adições e subtrações, mas necessita de muita orientação e acompanhamento na interpretação de problemas.

No domínio das *atitudes*, mostra-se cumpridor das regras sempre que estas lhe são explicadas, apreciando a rotina. Regra geral, mostra-se entusiasmado com a aprendizagem e, de forma proativa, solicita atividades relacionadas com temáticas do seu interesse (bandeiras, animais). Aprecia o contacto com os adultos e necessita da sua orientação e validação, sendo repetitivo nas solicitações de atenção/orientação e nem sempre adequando a sua intervenção. O E é autónomo na vida escolar, participando nas atividades que são do seu agrado, nomeadamente: estar na biblioteca, praticar patinagem e jogar futebol. Quando aprecia determinada atividade e/ou colega, por vezes, adota uma atitude algo obsessiva. Quando se sente inseguro ou desconfortável, mostra-se pouco resiliente e bastante ansioso.

Está integrado numa família estruturada, constituída pelo aluno, pais e irmã mais velha (10 anos mais velha, no momento a estudar na universidade).

ALUNA J

A J é uma aluna de 14 anos, a frequentar o 8º ano de escolaridade, com o diagnóstico de PHDA (com toma de medicação) e ainda DID, com evidência de problemas emocionais e comportamentais (que foram mais evidentes sobretudo no primeiro ciclo). Apresenta ainda um diagnóstico mais recente de Epilepsia.

No domínio dos *conhecimentos*, ao nível da *comunicação oral e escrita*, a aluna apresenta uma leitura com alguma fluência e é capaz de interpretar textos simples. Quando recebe sugestões e instruções simples, consegue estruturar pequenos textos narrativos de forma satisfatória. Nas atividades de comunicação oral, participa, expressando ideias simples. No que diz respeito às *competências matemáticas*, apesar do seu défice, a J tem um conhecimento funcional razoável, conseguindo fazer compras de forma autónoma e recorrendo à calculadora no telemóvel com destreza.

No domínio das *atitudes*, mostra alguma maturidade, adotando uma postura responsável e cumpridora e conseguindo ser uma boa orientadora, quase tutora, dos seus colegas de turma, D e R, por natureza imaturos. Apresenta um elevado grau de autonomia, deslocando-se atualmente para a escola de trotinete e assumindo responsabilidades nas tarefas domésticas (como cozinhar). É, regra geral, sensível, carinhosa e alegre, mas, por vezes, a instabilidade emocional domina o seu comportamento, tornando-se, nestas situações, pouco tolerante junto dos pares, teimosa e inflexível. Apresenta perspetivas em termos de futuro escolar, manifestando intenção de tirar um curso profissional.

Está integrada numa família monoparental, constituída pela aluna, mãe e irmão mais velho (4 anos mais velho, no momento, a terminar um curso profissional). Tem contacto esporádico com o pai, normalmente ao fim de semana.

ALUNO M

O aluno M, de 11 anos, frequenta o 5º ano de escolaridade e apresenta um perfil cognitivo global muito abaixo do esperado para a sua idade cronológica, quadro que remete para a presença de DID.

No domínio dos *conhecimentos*, ao nível da *comunicação oral e escrita*, o M consegue identificar e ler pequenas palavras (como bola, futebol, Benfica, cão, carro...). É capaz de copiar frases de forma legível a partir de um modelo e de escrever autonomamente

(sem modelo) o seu primeiro nome. Apresenta um discurso pouco fluente, consequência de um relaxamento da língua (usando um aparelho de correção em casa). No que diz respeito às *competências matemáticas*, apenas consegue contar até 20 e fazer pequenas adições (utilizando para tal material manipulativo).

No que diz respeito às *atitudes*, o M, nas várias situações de aprendizagem (quer em pequeno grupo, quer no seio do grupo-turma), mostra uma grande necessidade de comunicar e de receber atenção (quer dos colegas, quer dos professores), manifestando alguma dificuldade no relacionamento entre pares. Mostra grande imaturidade e falta de autonomia, procurando a orientação do adulto para se organizar no espaço.

Está integrado numa família estruturada, constituída pelo aluno, pais e irmã mais nova (5 anos mais nova). A família mudou-se recentemente de um país da Europa central para Portugal com o objetivo de conseguir um acompanhamento pedagógico mais inclusivo para o educando, tendo estado até então integrado numa escola especializada em ensino especial.

ALUNO R

O R é um aluno de 13 anos, a frequentar o 8º ano de escolaridade, que apresenta um potencial cognitivo global muito abaixo do esperado para a sua idade cronológica, apresentando também imaturidade socioemocional, características que remetem para DID.

No domínio dos *conhecimentos*, ao nível da *comunicação oral e escrita*, o R apresenta-se como um aluno competente e eficaz na realização das tarefas de leitura e escrita. Destaca-se pela sua leitura fluente e capacidade de interpretação de textos, além de uma boa velocidade de trabalho que lhe permite cumprir as propostas de forma organizada e eficiente. As principais dificuldades prendem-se com as *competências matemáticas*, evidenciando dificuldade na resolução de problemas e no raciocínio matemático.

No domínio das *atitudes*, é responsável e com gosto pela aprendizagem. Mostra-se reservado e sensível, ficando facilmente emocionado, agindo com submissão face aos colegas (nomeadamente em relação ao D e à J). Revela alguma imaturidade e ansiedade (o seu discurso é, por vezes, entrecortado por guinchos ou por um tom de voz mais agudo). É colaborativo e participativo, mostrando-se sempre disponível para auxiliar os colegas.

Está integrado numa família estruturada, constituída pelo aluno, pais e irmã mais nova (10 anos mais nova).

ALUNA X

A X é uma aluna de 14 anos, a frequentar o 8º ano de escolaridade, com dificuldades no temperamento e personalidade, memória, atenção, funções emocionais e percepção. Foi-lhe diagnosticada uma doença rara - *hipocondroplasia* (displasia dos ossos, que se caracteriza por um crescimento anormal do esqueleto, resultando em indivíduos de baixa estatura e com membros desproporcionalmente pequenos), sendo acompanhada pela Equipa de Saúde Escolar em várias especialidades – pediatria, pedopsiquiatria, endocrinologia, estomatologia, ortodôncia, genética -, tomando a pílula e estando a ser medicada para o défice de atenção (com metilfenidato - 30 mg).

No domínio dos *conhecimentos*, ao nível da *comunicação oral e escrita*, a aluna revela-se fluente na leitura, demonstrando autonomia na interpretação de pequenos textos e capacidade de apresentar e expressar as suas ideias de forma clara. Através de feedback contínuo e reforço positivo, consegue estruturar pequenos textos narrativos de forma satisfatória. Nas atividades de grande grupo, participa expressando ideias simples e contribuindo para a realização das atividades de grupo. A X lê com alguma fluência e precisão, mas revela algumas dificuldades na compreensão e interpretação de textos/enunciados escritos, sobretudo quando estes são extensos. Com orientação e incentivo e com adaptação na formulação dos enunciados (optando-se por escolha múltipla e respostas curtas), consegue retirar do texto escrito a informação essencial. Ao nível da expressão escrita, redige com pouca incidência de erros ortográficos, no entanto, necessita trabalhar a construção de frases complexas, a estruturação do discurso e a criatividade na construção de histórias. No que diz respeito às *competências matemáticas*, a X consegue realizar pequenas adições e subtrações, mas necessita de muita orientação e acompanhamento na resolução das tarefas, sendo a distração o principal entrave a melhores desempenhos.

No domínio das *atitudes*, nas várias situações de aprendizagem (quer em pequeno grupo, quer no seio do grupo-turma), a X mostra uma grande necessidade de comunicar e de receber atenção (quer dos colegas, quer dos professores), manifestando dificuldade no relacionamento (adotando comportamentos de natureza obsessiva e persecutória dirigidos

aos pares, com expressão através de atitudes de controlo, manipulação e necessidade constante de validação externa) e grande instabilidade emocional (passando rapidamente de estados eufóricos/alegria a disfóricos/tristeza e choro). Revela dificuldade acentuada na assunção de responsabilidade e na diferenciação entre o que é adequado e inaceitável em termos sociais, relacionais e morais. Esta instabilidade, com repercussão nos níveis de assiduidade e pontualidade, exige pontualmente um trabalho de monitorização e autoavaliação do comportamento diário e a articulação entre vários intervenientes no seu processo educativo: EE, Diretor de Turma, Professora de Educação Especial, professores e técnicos, nomeadamente, do CRI e do GAAP e, ainda, da Equipa de Saúde. Em termos de autoimagem/autoconceito, a aluna começa a aperceber-se do desfasamento em termos de estatura relativamente aos pares, sentindo uma baixa auto estima que, por por vezes, é acentuada pelos comentários depreciativos dos colegas. Verifica-se também alguma imaturidade quanto aos interesses e rotinas (é fã de figuras do imaginário infantil e tem uma rotina de visualização de desenhos animados próxima à do seu irmão de 5 anos), característica que nem sempre é compreendida pelos pares.

Vive com a avó materna, a qual trata por mãe, contactando com a progenitora e irmão ao fim-de-semana.

ALUNA Y

A Y é uma aluna de 14 anos, a frequentar o 8º ano de escolaridade, com graves dificuldades do ponto de vista da articulação verbal, reflexo de uma perturbação da linguagem expressiva e atraso global de desenvolvimento (diagnóstico de cromossopatia), com DID. Apresenta também uma perturbação do processamento auditivo central, secundária ao défice cognitivo e linguístico. Apresenta limitações na capacidade da atenção/concentração, no processamento de informação, na retenção e memorização de novas aprendizagens. Necessita muito do ensino individualizado e de materiais adequados ao seu perfil de aprendizagem. É uma aluna criativa e, em todos os trabalhos relacionados com as expressões artísticas, manifesta muito entusiasmo, criatividade e empenho. Apresenta também competências do ponto de vista da expressão motora, participando com entusiasmo em várias atividades desportivas.

No domínio dos *conhecimentos*, ao nível da *comunicação oral*, a Y expressa-se com graves dificuldades articulatórias, pronunciando frases curtas, em que troca e omite sons

e palavras. A nível da *comunicação escrita*, consegue fazer cópia a partir de modelo, mas não escreve de forma autónoma. Apesar das atividades serem contextualizadas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento, a Y, frequentemente, não demonstra motivação para a aprendizagem, o que se reflete em alguma procrastinação em relação às tarefas propostas e na adoção de várias formas de evitar a sua execução. Os colegas auxiliam-na, lembrando-lhe as estratégias que pode utilizar para se expressar, como falar devagar, no entanto, em situações em que se sente à vontade, tende a esquecer as orientações. De entre as estratégias de motivação para o processo de melhoria da expressão oral/leitura e escrita, saliente-se o recurso a fotos de um dos ídolos da aluna (Jimin, BTS), bem como das pessoas que constituem referências na sua vida – familiares, amigos/colegas, professores... e a redação de pequenas frases. A utilização de métodos multissensoriais (como por exemplo, o método *Lemus* – método multissensorial de aprendizagem da leitura e escrita) e o recurso à ajuda interpares são estratégias importantes no processo de superação das dificuldades. No que diz respeito às *competências matemáticas*, a Y manifesta muitas dificuldades ao nível do raciocínio e da resolução de problemas (compreensão e decodificação dos enunciados e apresentação de estratégias para a sua resolução). É pouco autónoma, dependendo do auxílio das professoras na realização das tarefas propostas, e do recurso a material manipulativo/concreto. A Y compensa este grande obstáculo - dificuldades na comunicação oral e escrita e nas competências matemáticas (áreas fracas) - com uma imensa vontade de superação e de crescimento nas atividades desportivas e criativas (áreas fortes), participando em múltiplas atividades de Desporto Escolar (atletismo, natação, orientação, Boccia) e em áreas substitutivas relacionadas com as Artes.

No domínio das *atitudes*, nas várias situações de aprendizagem (quer em pequeno grupo, quer no seio do grupo-turma), a Y mostra capacidade de organização e um comportamento adequado, respeitando os colegas e professores. Tendo em conta as suas fragilidades (com destaque para a expressão oral e escrita), verifica-se que tem vindo a conseguir ultrapassar algumas barreiras, sendo autónoma no meio escolar e evidenciando alguma capacidade de adaptação. Ressalve-se apenas a falta de autonomia com que realiza os trabalhos académicos que implicam leitura, expressão escrita ou aplicação de competências matemáticas, e as limitações a nível da atenção e concentração e persistência na tarefa. Não manifesta interação com os colegas da turma, com exceção a colega de turma X, aluna também com PEI, funcionando junto desta como elemento

orientador do ponto de vista comportamental (ajudando-a a autorregular-se), conseguindo fazer-se respeitar e afirmar a sua individualidade. A Y é responsável e cumpridora das regras, estabelecendo uma boa relação com os pares e com os adultos. Pontualmente, apresenta alguma dificuldade em lidar com a frustração, sobretudo quando não está a ser compreendida devido ao seu problema da fala.

Encontra-se integrada numa família estruturada, constituída pela própria, pais e irmã (2 anos mais velha).

2.4. A INTERVENÇÃO: DINÂMICAS E ESTRATÉGIAS DO PROJETO

O projeto desenvolvido baseou-se numa metodologia ativa, assente num ciclo contínuo de ação-reflexão-ação, de natureza participativa, envolvendo todos os elementos no trabalho coletivo. Caracterizou-se ainda por uma abordagem descentralizada, ajustando-se às circunstâncias individuais e do grupo. Simultaneamente, assumiu um carácter personalizado, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um, e lúdico, promovendo um ambiente descontraído, sem pressões ou julgamentos, onde o jogo funciona como impulsionador da criatividade, da expressão e da originalidade (Laferrière, 1997).

Pensado para desenvolver duas importantes vertentes – educação emocional e educação artística (na vertente de Expressão Dramática/Teatro) – o projeto *Conversa comigo & contigo* (anexo 1) foi desenvolvido ao longo do ano letivo 2024/2025. Enquanto projeto de investigação, o estudo situou-se num espaço temporal mais limitado – no caso, três meses – que abrangeram o segundo semestre do mesmo ano letivo. O desenvolvimento da unidade/programa que foi alvo do nosso estudo aconteceu no período de 14/02/2025 a 11/04/2025, entre o início do 2º semestre e a interrupção letiva da Páscoa, num total de 10 sessões de 90 minutos cada. Apelidámos esta unidade de *Gosto de ti*, adotando o título do texto que foi trabalhado enquanto objeto da performance artística que encerraria o programa. Importa salientar que, ao longo do primeiro semestre, desenvolvemos uma outra unidade, com a duração de 13 aulas de 90 minutos, a que apelidámos *Gosto de mim*, mais centrada na autoanálise e na capacidade de construir e exprimir apreciações sobre si próprio. Nesta unidade inicial, foram contempladas várias atividades: jogos dramáticos, atividades de expressão plástica, exercícios de expressão corporal, exercícios de role-play...

O início da segunda unidade didática/programática (que foi alvo de estudo), esta mais orientada para o fortalecimento das relações interpessoais e para o trabalho em equipa, incluindo a dramatização/concretização de uma performance artística coletiva, teve também a particularidade de coincidir com a integração de um novo elemento – E. Na verdade, este aluno só passou a beneficiar de adaptações curriculares não significativas e, por conseguinte, de um PEI, no segundo semestre.

Em cada sessão, estavam presentes as dinamizadoras do projeto, duas professoras de Educação Especial (uma das quais professora-investigadora), que eram também responsáveis pelo acompanhamento do processo educativo de 6 alunos participantes, estando o aluno de 7º ano/elemento novo a ser acompanhado por outra professora de Educação Especial.

Nas sessões, foi seguida uma estrutura pedagógica inspirada em autores de referência no domínio do teatro na educação, como Augusto Boal (2005) ou Gavin Bolton (1998), conforme explorado no capítulo I. De acordo com essa abordagem, cada sessão organizou-se em três momentos ou fases: a fase de preparação, correspondente ao *aquecimento*, centrada na ativação corporal e sensorial dos participantes, através de exercícios que promovem a desinibição, a consciência corporal e a disponibilidade para a ação dramática (exercícios corporais, escalas de energia...); a fase de ação ou expressão dramática, *desenvolvimento*, onde se desenvolvem jogos dramáticos, improvisações e explorações expressivas, acompanhados (ou não) da projeção de vídeos, leitura expressiva de textos ou de atividades de expressão plástica, permitindo aos participantes criar, experimentar e interagir, mobilizando o corpo, a voz e a imaginação; e a fase de *regresso à calma*/relaxamento e reflexão/partilha, em que é dada atenção à respiração, com um imaginário guiado ou não, havendo lugar à reflexão/ avaliação/ partilha de experiências e aprendizagens feitas na aula.

Em todas as aulas tivemos como horizonte desenvolver três grandes áreas das competências socioemocionais SEL – competências intrapessoais (autoconsciência, autogestão), competências interpessoais (consciência social e competências de relacionamento) e competências cognitivas (entre as quais, a tomada de decisão). Em simultâneo, foram estimuladas competências expressivas e performativas, em consonância com a área da educação artística explorada – expressão dramática/teatro.

Trabalhar estas competências em contexto educativo implica, como já o referimos anteriormente, explorar algumas competências do PASEO, com destaque para *Desenvolvimento pessoal e autonomia, Consciência e domínio do corpo, Sensibilidade estética e artística, Relacionamento interpessoal, Pensamento crítico e criativo*.

O desenvolvimento do projeto assentou em duas vertentes — a educação emocional e a expressão dramática/teatro — operacionalizadas através de um conjunto de estratégias articuladas.

No âmbito da expressão dramática/teatro, privilegiou-se a dinamização de jogos dramáticos, improvisações e a criação e representação de pequenas dramatizações/performances artísticas, construídas a partir dos interesses, vivências e necessidades dos alunos. Recorreu-se a técnicas de *role-play*, improvisação e teatro, promovendo o uso da expressão corporal e vocal como meios de comunicação, bem como a expressão artística na conceção de adereços e cenários.

Paralelamente, na vertente da educação emocional, foram dinamizadas estratégias de reflexão, em pequeno grupo, sobre situações do quotidiano e problemáticas interpessoais, promovendo a partilha de vivências, opiniões e contributos, num ambiente de confiança. Este trabalho foi complementado com a implementação de atividades de relaxamento e de introspeção com vista ao desenvolvimento da autoconsciência/autoconhecimento e à promoção de sentimentos de bem-estar.

No período em que decorreu o estudo, o objetivo de concretizar uma dramatização/performance artística orientou o percurso delineado. Pretendeu-se envolver o grupo na representação de um texto dramático, tendo-se optado por uma temática significativa — o amor. Foi neste contexto que se decidiu proceder à transformação do texto narrativo *Gosto de ti*, de Bénédicte Carboneill (2010), num texto dramático simples e de fácil dramatização pelos participantes (anexo 2). A partir da temática do amor emergiram outras questões, como o namoro, a família, a violência e o crescimento, que foram exploradas através de vídeos e textos, sendo posteriormente complementadas com diversos exercícios, incluindo atividades de escrita (texto lacunar). Privilegiaram-se atividades com uma vertente lúdica, não excessivamente centradas nas competências tradicionais — leitura e escrita —, mas que implicassem a expressão verbal e corporal, bem como a atenção e o envolvimento dos participantes.

As estratégias delineadas no âmbito do projeto promoveram o desenvolvimento de um conjunto alargado de competências. No plano psicomotor, exploraram-se as potencialidades expressivas do corpo e da voz, bem como aspetos relacionados com a lateralidade, a coordenação óculo-manual e a perceção do espaço e do tempo. Paralelamente, no domínio das competências emocionais, procurou-se estimular a criatividade, a imaginação, a motivação e a autorregulação. No plano social, fomentou-se a colaboração e a interajuda entre os participantes, valorizando as dinâmicas de grupo. Por fim, no domínio cognitivo, o trabalho centrou-se no desenvolvimento da atenção, da memória, da comunicação e da resolução de problemas.

Na tabela 1, é apresentado o plano de intervenção delineado para a unidade *Gosto de ti*.

Tabela 1

Plano de Intervenção – Projeto CC&C – Unidade “Gosto de ti”

Aula nº1			
Competências a desenvolver	Objetivos	Ações estratégicas	Materiais
- Atenção/ Concentração - Psicomotricidade - Comunicação verbal - Comunicação não verbal - Compreensão oral - Expressão oral - Autoconhecimento - Espírito crítico - Relacionamento interpessoal	- Desenvolver a atenção/ concentração - Desenvolver a psicomotricidade - Estimular a comunicação oral - Desenvolver o relacionamento interpessoal - Estimular a autoestima	Aquecimento - Sequência de exercícios de <i>braingym</i>, reproduzindo um vídeo Desenvolvimento - Leitura expressiva do texto “Gosto de ti” (pelas professoras) - Exploração do texto: personagens, espaços, mensagem - Jogo dramático “Memória Sensível” - Atividade sensorial: prova de vários alimentos - Reflexão: importância de começar o dia de forma positiva Regresso à calma - Respiração - inspiração/ expiração	- livro “Gosto de ti” (Bénédicte Carboneill e Elen Lescoat), Editorial Presença, jan 2010. - vídeo com exercícios de <i>Braingym</i>

Aula nº2			
Competências a desenvolver	Objetivos	Ações estratégicas	Materiais
- Atenção/Concentração - Psicomotricidade - Comunicação verbal - Comunicação não verbal - Compreensão oral - Expressão oral - Autoconhecimento - Espírito crítico - Relacionamento interpessoal	- Desenvolver a atenção/concentração - Desenvolver a psicomotricidade - Estimular a comunicação oral - Desenvolver o relacionamento interpessoal - Estimular a autoestima	Aquecimento - Sequência de exercícios de braingym Desenvolvimento - Apresentação de uma adaptação do texto - Distribuição de papéis - Exploração dos adereços - Ensaio (3x cada cena) - Jogo dramático “Jogo do 20” Retorno à calma - Respiração - inspiração/ expiração	- Texto “Gosto de ti”
Aula nº3			
Competências a desenvolver	Objetivos	Ações estratégicas	Materiais
- Atenção/Concentração - Psicomotricidade - Comunicação verbal - Comunicação não verbal - Compreensão oral - Expressão oral - Autoconhecimento - Espírito crítico - Relacionamento interpessoal	- Desenvolver a atenção/concentração - Desenvolver a psicomotricidade - Estimular a comunicação oral - Desenvolver o relacionamento interpessoal - Estimular a autoestima	Aquecimento - Sequência de exercícios de braingym Desenvolvimento - Brainstorming sobre o amor - Leitura do texto “Os calções do Bruno” (Ondjaki) pelas professoras - Reflexão sobre gestos de amor - Improvisação de uma declaração de amor, partindo de uma almofada em forma de coração - Ensaio do texto “Gosto de ti” (2 x cada cena) Retorno à calma - Respiração - inspiração/ expiração ao som de música - Tempo da palavra: definição de amor	- Texto “Os calções do Bruno” (Ondjaki), com supressões - Texto “Gosto de ti” - Música “Passacagila”

Aula nº4			
Competências a desenvolver	Objetivos	Ações estratégicas	Materiais
- Atenção/ Concentração - Psicomotricidade - Comunicação verbal - Comunicação não verbal - Compreensão oral - Expressão oral - Autoconhecimento - Espírito crítico - Relacionamento interpessoal	- Desenvolver a atenção/ concentração - Desenvolver a psicomotricidade - Estimular a comunicação oral - Desenvolver o relacionamento interpessoal - Estimular a autoestima	Aquecimento - Sequência de exercícios de braingym Desenvolvimento - Síntese da aula anterior - Exploração da temática “violência no namoro” - Projeção de um vídeo “Violência no Namoro” e exploração da mensagem - Projeção de um vídeo da SeguraNet sobre a mesma temática e exploração da mensagem - Jogo dramático “Cumprimento” Regresso à calma - Respiração - inspiração/ expiração - Tempo da palavra	- Vídeo “Violência no Namoro” (realizado por alunos do Curso de Técnico Profissional de Multimédia, 24/25) - Vídeo “Campanha de Prevenção da Violência no Namoro” (Seguranet)
Aula nº5			
Competências a desenvolver	Objetivos	Ações estratégicas	Materiais
- Atenção/ Concentração - Comunicação verbal - Comunicação não verbal - Compreensão oral - Expressão oral - Autoconhecimento - Espírito crítico - Relacionamento interpessoal	- Desenvolver a atenção/ concentração - Estimular a comunicação oral - Estimular a compreensão oral - Desenvolver o relacionamento interpessoal - Estimular a autoestima	Aquecimento - Escala de energia Desenvolvimento - Síntese da aula anterior - Exploração da temática “Várias formas de amor: namoro, amizade, família” - Projeção de uma reportagem - Resolução de exercício de compreensão oral – preenchimento de um texto lacunar – e correção - Brainstorming “Vários tipos de famílias” - Jogo dramático “Fotografia de família” Regresso à calma - Respiração - inspiração/ expiração - Tempo da palavra	- Reportagem “XS”, episódio 19, temporada 2, 11.46-13:33 https://www.rtp.pt/play/zigzag/p6688/e472800/radar-xs - Ficha – texto lacunar

Aula nº6			
Competências a desenvolver	Objetivos	Ações estratégicas	Materiais
- Atenção/ Concentração - Psicomotricidade - Comunicação verbal - Comunicação não verbal - Compreensão oral - Expressão oral - Autoconhecimento - Espírito crítico - Relacionamento interpessoal	- Desenvolver a atenção/ concentração - Desenvolver a psicomotricidade - Estimular a comunicação oral - Desenvolver o relacionamento interpessoal - Estimular a autoestima	Aquecimento - Sequência de exercícios de braingym Desenvolvimento - Síntese da aula anterior - Brainstorming sobre o Dia do Pai - Projeção dos vídeos “Lighthouse e respetiva exploração - Jogo dramático “Música Inspiradora” - Ensaio da performance dramática “Gosto de ti” Regresso à calma - Respiração - inspiração/ expiração - Tempo da palavra	- Vídeo “Lighthouse” - Composição musical com vários trechos: 1. “Slow Down”, Nichole Nordeman, 2. “We will rock you”, Queen 3. “Stolen Dance”, Milky Chance - Texto “Gosto de ti”
Aula nº7			
Competências a desenvolver	Objetivos	Ações estratégicas	Materiais
- Atenção/ Concentração - Comunicação verbal - Comunicação não verbal - Compreensão oral - Expressão oral - Autoconhecimento - Espírito crítico - Relacionamento interpessoal	- Desenvolver a atenção/ concentração - Estimular a comunicação oral - Desenvolver o relacionamento interpessoal - Estimular a autoestima	Aquecimento - Escala de energia Desenvolvimento - Síntese da aula anterior - Exploração de outras formas de amar – amor aos animais - Projeção do vídeo “The Present” e respetiva exploração - Jogo dramático “Vamos conhecer-nos?” - Ensaio da performance dramática “Gosto de ti” Regresso à calma - Respiração - inspiração/ expiração - Tempo da palavra	- Vídeo “The Present” - Cartões de autoconhecimento - Texto “Gosto de ti”

Aula nº8			
Competências a desenvolver	Objetivos	Ações estratégicas	Materiais
- Atenção/Concentração - Psicomotricidade - Comunicação verbal - Comunicação não verbal - Compreensão oral - Expressão oral - Autoconhecimento - Espírito crítico - Relacionamento interpessoal	- Desenvolver a atenção/concentração - Desenvolver a psicomotricidade - Estimular a comunicação oral - Desenvolver o relacionamento interpessoal - Estimular a autoestima	Aquecimento - Sequência de exercícios de braingym Desenvolvimento - Síntese da aula anterior - Exploração de outras formas de amar – amizade, com registo de palavras/desenhos no quadro ou em folha A3 - Projeção do vídeo “Cuerdas” e respetiva exploração - Jogo dramático “Gosto de ti” - Ensaio da performance dramática “Gosto de ti” (2x) Regresso à calma - Respiração - inspiração/ expiração - Tempo da palavra	- Quadro branco ou folha A3 - Vídeo “Cuerdas” - Cartões de autoconhecimento - Texto “Gosto de ti”
Aula nº9			
Competências a desenvolver	Objetivos	Ações estratégicas	Materiais
- Atenção/Concentração - Psicomotricidade - Comunicação verbal - Comunicação não verbal - Compreensão oral - Expressão oral - Autoconhecimento - Espírito crítico - Relacionamento interpessoal	- Desenvolver a atenção/concentração - Estimular a comunicação oral - Desenvolver o relacionamento interpessoal - Desenvolver o espírito crítico - Estimular a autoestima	Aquecimento - Escala de energia Desenvolvimento - Preparação dos adereços - Ida, a pé, até à Escola 1º ciclo/JI - Preparação do espaço cénico na Biblioteca da Escola 1º ciclo/JI - Breve ensaio da performance dramática “Gosto de ti” - Receção do público e breve apresentação do projeto - Performance “Gosto de ti” - Apresentação individual de cada elemento (nome, idade, turma) - Reflexão em torno da temática do “Amor” com apelo à participação das crianças - Apresentação do livro que esteve na origem da performance	- Adereços - Coluna de som - Livro “Gosto de ti”

		- Despedidas do público - Reorganização do espaço Biblioteca Regresso à calma - Tempo da palavra - Regresso à escola de origem	
Aula nº10			
Competências a desenvolver	Objetivos	Ações estratégicas	Materiais
- Atenção/Concentração - Psicomotricidade - Compreensão oral - Expressão oral - Autoconhecimento - Espírito crítico - Relacionamento interpessoal	- Desenvolver a atenção/concentração - Desenvolver o relacionamento interpessoal - Desenvolver o espírito crítico	Aquecimento - Escala de energia Desenvolvimento - Exploração de alguns espaços da Escola Secundária: sala do aluno/bar, mediateca, átrio do auditório - Apreciação da exposição de máscaras patente no átrio do auditório/mediateca - Visualização da performance artística “Telecenaz” - Breve convívio com os “atores” - Regresso à Escola de origem Regresso à calma - Reflexão sobre as performances e os desempenhos.	

2.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Nesta secção metodológica apresentamos os instrumentos de recolha de dados utilizados, que passamos a enumerar: observação participante, entrevistas *focus group*/entrevistas de grupo (inicial e final), notas de campo/diário de bordo, recolha de testemunhos, avaliação do projeto/atividade no Moodle.

2.5.1. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante implica o envolvimento direto do investigador nas dinâmicas educativas da comunidade em estudo, permitindo-lhe, ao longo das diferentes sessões, observar e participar de forma natural e integrada. Na investigação qualitativa, o investigador assume um papel ativo na construção do saber em interação com os sujeitos estudados. Segundo Mann (1970, como citado em Sousa, 2009, p. 113), a observação

participante tenta “(...) colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo, de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles.”

Com efeito, a observação possibilita o conhecimento direto dos fenômenos tal como ocorrem num determinado contexto. A oportunidade de aceder, em primeira mão, a dados experienciados em situações concretas facilita a compreensão das pessoas que nele se movimentam e das suas interações (Cohen et al., 2000). Flick (2009) refere que este método remete para um dilema: o aprofundamento no campo, com vista ao aumento da compreensão, e, por outro lado, a necessidade de manter a distância exigida pela análise científica e verificável. Por sua vez, Cohen et al. (2000) alertam para o risco de enviesamento nas observações, decorrente de fatores como a atenção seletiva do observador, a reatividade dos participantes ao saberem que estão a ser observados, o défice de atenção, a validade dos constructos, a seleção e a memória dos dados, bem como os efeitos expectáveis e as interpretações do investigador, que podem ser influenciadas por julgamentos e preferências. Neste sentido, destaca-se a importância de recorrer a métodos complementares que permitam a corroboração e a triangulação dos dados, assegurando que inferências fidedignas resultem de dados igualmente consistentes.

Neste enquadramento, no presente estudo, o investigador desenvolveu um percurso reflexivo ao longo da implementação do programa, apoiando-se em diferentes técnicas de recolha de dados, com destaque para as entrevistas *focus group* e as notas de campo /diário de bordo.

2.5.2. ENTREVISTAS *FOCUS GROUP*/ENTREVISTAS DE GRUPO (INICIAL E FINAL)

De acordo com Gomes e Barbosa (1999), o *focus group* ou grupo focal pode ser definido como um grupo de discussão informal e de pequena dimensão, com o objetivo de obter informação qualitativa aprofundada. Trata-se de uma técnica rápida e de baixo custo para recolher dados qualitativos, permitindo aos responsáveis por projetos ou instituições obter informações ricas sobre o desempenho de atividades, serviços, produtos ou outras questões. Os autores referem ainda que estes grupos têm como principal objetivo compreender as perceções dos participantes sobre os temas em análise. Normalmente, são

constituídos por 7 a 12 pessoas convidadas a discutir um determinado tema. Em geral, os participantes partilham alguma característica comum, como aspetos demográficos, nível de escolaridade ou ligação a uma mesma instituição.

Segundo Veiga e Gondim (2001), a conversação num *focus group* deve centrar-se em poucos tópicos, previamente definidos pelo moderador numa agenda, sendo estes, geralmente, específicos, de modo a assegurar uma discussão fluida e relevante. As questões formuladas são abertas, incentivando respostas não estruturadas e permitindo a emergência de novas ideias. Durante a sessão, os participantes não devem sentir que estão a ser objeto de estudo, mas sim envolvidos num processo de partilha e construção de conhecimento. Regra geral, recomenda-se que o grupo seja conduzido por dois investigadores: um responsável pela moderação da discussão e outro pelo registo dos dados, podendo este ser complementado por gravação audiovisual. O moderador deve assegurar a participação equitativa dos elementos, evitar desvios ao tema e impedir a dominância de um participante, cabendo-lhe igualmente a apresentação e gestão das questões em debate.

Ainda de acordo com os autores, a recolha de dados ocorre através de duas vias principais: (i) as respostas individuais dos participantes e (ii) o registo dos comportamentos, comentários e interações emergentes durante a discussão. O uso do *focus group* apresenta diversas vantagens, nomeadamente a criação de um ambiente descontraído que favorece a confiança dos participantes, a participação ativa e a obtenção de dados ricos, não limitados às perspetivas prévias dos investigadores. Contudo, esta técnica apresenta também algumas limitações, como a dificuldade na seleção de participantes com critérios específicos, a possibilidade de ocorrência de conflitos durante a discussão e a influência desproporcionada de alguns elementos nos resultados.

No presente estudo, foram realizados dois *focus groups* (anexo 3): um no início da implementação e outro após a intervenção, no final do ano letivo. Numa fase inicial, pretendeu-se diagnosticar as características, necessidades e perceções dos jovens relativamente às dimensões intrapessoais e interpessoais, bem como recolher informação que sustentasse o planeamento da intervenção na área da expressão dramática/teatro. Numa fase final, após a implementação do projeto, o segundo *focus group* teve como objetivo avaliar o impacto da intervenção, permitindo identificar eventuais mudanças nas

competências pessoais e relacionais dos participantes, assim como analisar as suas percepções e níveis de satisfação relativamente às atividades desenvolvidas.

Nas tabelas 2 e 3 apresentam-se os objetivos gerais e específicos, os tópicos de discussão e o tempo previsto para ambas as sessões.

Tabela 2

Guião do Focus Group inicial

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Tópicos de discussão	Tempo
Conhecer as características e necessidades dos jovens relacionadas com as suas relações intrapessoais.	Identificar possíveis pontos fortes e fragilidades pessoais; Entender as competências que podem ser trabalhadas;	1. Gostas de ti como és? Porquê? Se pudesses mudar algo em ti, o que seria?	5' 5'
Conhecer as características e necessidades dos jovens relacionadas com as suas relações interpessoais.	Entender as competências que podem ser trabalhadas; Perceber o que o grupo gosta e o que não gosta de fazer;	2. Quem são os teus amigos? 3. O que mais gostas de fazer com os teus amigos?	5' 5'
Perceber quais as percepções e expectativas dos jovens em relação ao teatro	Recolher informação para posteriormente planear a intervenção específica na área de teatro	4. Gostas de teatro?/O que é para ti o teatro?	5'

Tabela 3

Guião do Focus Group final

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Tópicos de discussão	Tempo
Conhecer as características e	Identificar possíveis pontos fortes e	1. O que mais gostas na tua maneira de ser?	5'

necessidades dos jovens relacionadas com as suas relações intrapessoais, após a aplicação do projeto.	fragilidades pessoais e estabelecer comparações/verificar evolução; Entender as competências que devem continuar a ser trabalhadas;	2. Achas que melhoraste algum aspeto em ti após esta unidade?	5'
Conhecer as características e necessidades dos jovens relacionadas com as suas relações interpessoais, após a aplicação do projeto.	Estabelecer comparações/verificar evolução. Entender as competências que devem continuar a ser trabalhadas;	3. Achas que melhoraste algum aspeto na relação com os outros após esta unidade?	5'
Avaliar o projeto e perceber o impacto nos participantes	Estabelecer comparações/verificar evolução; Fazer um balanço final do projeto; Entender o impacto que o projeto teve.	4. Gostas de teatro?/O que é para ti o teatro? 5. Quais os exercícios / atividades que mais gostaste e que menos gostaste? 6. Gostarias de continuar a participar nestes projetos?	5' 5' 2'

2.5.3. NOTAS DE CAMPO/ DIÁRIO DE BORDO

As notas de campo, podendo assumir a forma de diário de bordo, constituem um instrumento essencial na investigação, inserindo-se na categoria narrativa e permitindo o registo sistemático dos aspetos da interação ao longo do processo de pesquisa. Bogdan e Biklen (1994) definem-nas como relatos escritos elaborados pelo investigador, que incluem não só os factos observados e ouvidos, mas também as suas reflexões sobre os dados qualitativos recolhidos. Neste âmbito, os autores distinguem dois tipos de notas de campo: descritivas e reflexivas. As notas descritivas consistem na representação, por palavras, de pessoas, ações e interações observadas no contexto natural, incluindo o relato dos participantes, a reconstrução de diálogos, a descrição do espaço físico, acontecimentos específicos e o comportamento do próprio investigador. Por sua vez, as notas reflexivas correspondem à dimensão mais subjetiva do processo, uma vez que nelas o investigador regista ideias, sentimentos, dúvidas, interpretações e possíveis preconceitos. Esta componente integra ainda reflexões sobre a análise dos dados, as opções metodológicas, dilemas e questões éticas, bem como o posicionamento do investigador.

De acordo com Esteves (2008), as notas de campo caracterizam-se pelo dinamismo e mobilidade do autor, reunindo, sobretudo, dados objetivos, mas, também, algumas marcas de subjetividade: interpretações pessoais, sentimentos, especulações, relações entre ideias, isto é, um conjunto de comentários e notas pessoais.

No presente estudo, no final de cada sessão, foram realizados registos sistemáticos e percepções do que ocorria ao longo das atividades, totalizando 10 registos, sob a forma de notas de campo/ diário de bordo (anexo 4). Esta opção metodológica justificou-se pela complexidade inerente à avaliação e descrição da evolução dos alunos em contextos que exigem uma participação ativa e privilegiam dinâmicas de movimento. Acresce ainda o facto de a investigadora assumir um papel participante, o que reforçou a necessidade de registo posterior e reflexivo das situações observadas.

2.5.4. TESTEMUNHOS

A recolha de testemunhos de professores constitui uma técnica de investigação qualitativa amplamente reconhecida, permitindo aceder às experiências, percepções e práticas dos participantes no seu contexto real (Flick, 2009). Segundo Yin (2010), os testemunhos e relatos diretos são fontes fundamentais de evidência, sobretudo em estudos de carácter exploratório ou de estudo de caso. O autor salienta que estes testemunhos permitem aceder a descrições detalhadas das práticas, experiências e significados atribuídos pelos intervenientes, possibilitando uma compreensão mais rica e contextualizada do fenómeno em estudo, o que é essencial em estudos que procuram compreender processos educativos e experiências vividas. Esta fonte de informação contribui para o reforço da validade interna da investigação, através do processo de triangulação.

Neste âmbito, reunimos testemunhos dos professores de Educação Especial que acompanham os processos educativos dos alunos em contextos como o apoio psicopedagógico e a disciplina de Autonomia Pessoal e Social (anexo 5). Dois destes professores, responsáveis pelo acompanhamento de 6 alunos (2 de 8º ano; 3 de 8º ano e 1 de 5º ano), foram também participantes na dinamização do projeto. O terceiro professor, responsável pelo acompanhamento do aluno de 7º ano, não tinha uma participação ativa no projeto. Estes testemunhos e reflexões foram orientados segundo os tópicos e objetivos constantes da tabela 4:

Tabela 4

Tópicos de reflexão – Testemunhos dos professores de Educação Especial

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Tópicos de reflexão
Analisar o impacto das atividades do CC&C no desenvolvimento dos alunos	Identificar as atividades com maior impacto no desenvolvimento dos alunos; Compreender de que forma contribuíram para o desenvolvimento pessoal e social	1. Atividades do CC&C com mais impacto no desenvolvimento dos alunos
Identificar dificuldades e evoluções observadas ao longo do projeto	Reconhecer dificuldades sentidas durante a implementação; Analisar as evoluções e progressos dos alunos	2. Dificuldades/evoluções observadas
Avaliar a implementação do projeto, identificando potencialidades e fragilidades	Identificar os pontos fortes e potencialidades do projeto; Reconhecer limitações e aspetos a melhorar	3. Pontos fortes/potencialidades e pontos fracos da implementação do projeto

Considerámos estes testemunhos e reflexões importantes contributos para a investigação, por oferecerem relevância empírica e uma perspetiva privilegiada sobre a implementação das estratégias pedagógicas e o impacto das atividades de expressão dramática/teatro nos alunos. Com efeito, segundo Yin (2010), uma das vantagens dos testemunhos reside na possibilidade de captar não apenas factos, mas também interpretações e significados construídos pelos participantes. Assim, estes professores deixam de ser meros informantes para assumirem o papel de participantes ativos na construção do conhecimento.

2.5.5. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL MOODLE

Outro dos documentos que contribuiu para a investigação residiu na avaliação do projeto realizada através da plataforma Moodle (anexo 6), recorrendo ao contributo dos professores participantes no projeto.

De acordo com Robert K. Yin (2010), a utilização de diferentes fontes de evidência constitui um princípio fundamental na investigação qualitativa, permitindo corroborar dados e aprofundar a compreensão do fenómeno em estudo.

No presente estudo, a avaliação registada na plataforma Moodle assume-se como um documento estruturado que integra apreciações sobre o desenvolvimento do projeto, incluindo o relatório, os pontos fortes, os constrangimentos e o impacto da atividade. Este instrumento oferece uma perspetiva crítica fundamentada, apresentando ainda vantagens ao nível da organização, sistematização e fiabilidade da informação. Com efeito, reúne dados relativos ao número e ao empenho dos participantes, à concretização dos objetivos, à adequação da atividade às necessidades e expectativas, ao tempo despendido na planificação e implementação, ao envolvimento de outros profissionais, à calendarização e duração, aos recursos utilizados, ao espaço de realização e à satisfação global

Neste âmbito, a avaliação registada na plataforma Moodle teve como objetivos gerais avaliar o desenvolvimento e o impacto do projeto, sistematizar informação relativa à sua implementação e recolher dados que sustentassem uma análise crítica e fundamentada.

2.6. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de conteúdo é uma “expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para o tratamento de informação previamente recolhida” (Esteves, 2006, p. 107). Trata-se de um processo sistemático e organizado de redução de informação, geralmente extensa, que permite a extração de conhecimento relevante sobre um determinado fenómeno.

Este processo deve obedecer a critérios claros e rigorosos, de modo a garantir a consistência dos resultados, possibilitando que diferentes investigadores, ao analisarem o mesmo conteúdo, possam chegar a conclusões semelhantes. A análise pode desenvolver-se com base em categorias previamente definidas, em função dos objetivos da investigação, ou recorrer a procedimentos mais abertos, nos quais as categorias emergem do próprio material analisado, articulando-se com o quadro teórico de referência (Esteves, 2006).

Segundo Coutinho (2017), a análise de conteúdo permite examinar material textual com o objetivo de identificar e quantificar ocorrências de conteúdo comum, possibilitando a sua posterior comparação. Neste sentido, símbolos e palavras são organizados em categorias conceituais, as quais podem sustentar a construção ou validação de quadros teóricos.

2.7. QUESTÕES ÉTICAS

A investigação científica pressupõe a articulação de dois valores fundamentais: a sua relevância enquanto produção de conhecimento e o respeito pela dignidade humana, pelos contextos de vida dos participantes e pelo seu direito à privacidade (Esteves, 2008; Tuckman, 2000). Neste quadro, cabe ao investigador assegurar uma avaliação criteriosa da aceitabilidade ética do estudo. Segundo Tuckman (2000), antes de iniciar qualquer investigação, o investigador deve considerar um conjunto de obrigações éticas, nomeadamente salvaguardar a integridade física, mental e moral dos participantes, garantir a confidencialidade dos dados e respeitar os princípios deontológicos da área científica em que se insere.

Em qualquer estudo, importa ainda atender aos princípios éticos que regulam a investigação com seres humanos, particularmente quando envolve crianças e jovens. Como refere Esteves (2008), o princípio da responsabilidade ética e a salvaguarda dos direitos, interesses e sensibilidades dos participantes assumem especial relevância nestes contextos, exigindo uma maior consciência por parte do investigador, dada a menor capacidade de defesa das crianças. Acresce que os procedimentos de recolha de dados implicam, frequentemente, uma relação de proximidade entre o investigador e os participantes, o que reforça a necessidade de uma atuação ética, consciente e responsável ao longo de todo o processo investigativo.

No presente estudo, os princípios éticos foram assegurados através da implementação de um conjunto de procedimentos específicos. A identidade dos alunos foi salvaguardada mediante a atribuição de códigos identificadores constituídos por letras aleatórias. A recolha de imagens foi previamente autorizada pelos encarregados de educação, no início do ano letivo, no âmbito dos documentos institucionais, sendo posteriormente assegurada a preservação do anonimato através da aplicação de técnicas de distorção.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

3.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e analisar os resultados obtidos no âmbito deste estudo, com base nos diferentes instrumentos de recolha de dados utilizados, nomeadamente as notas de campo/ os diários de bordo, os focus groups (inicial e final), os testemunhos de professores e a avaliação institucional do projeto.

A análise foi estruturada a partir de uma categorização previamente definida, ancorada no referencial das competências socioemocionais SEL, complementada pelo referencial da Expressão Dramática/Teatro, permitindo uma leitura integrada e sistemática dos dados. Neste sentido, foram consideradas quatro grandes dimensões: *relações intrapessoais*, *relações interpessoais*, *competências cognitivas* e *competências expressivo-performativas*, sendo as primeiras três associadas às competências socioemocionais SEL e a última associada à Expressão Dramática/Teatro. Cada categoria encontra-se subdividida em categorias mais específicas. No domínio das *relações intrapessoais*, a análise incidiu sobre as subcategorias de *autoconhecimento/ autoconceito/ autoestima*, *autogestão/ autorregulação emocional/ bem-estar emocional* e *autonomia e desenvolvimento pessoal*. Estas dimensões permitiram compreender a evolução dos alunos na perceção de si, na gestão emocional e na sua capacidade de agir de forma autónoma.

Relativamente às *relações interpessoais*, foram consideradas as subcategorias de *interação social/com os pares*, *consciência social/empatia*, *pertença/proximidade e cooperação/interajuda*, possibilitando a análise das dinâmicas relacionais, da qualidade das interações e do desenvolvimento de competências sociais.

No que concerne às *competências cognitivas*, a análise contemplou as subcategorias de *tomada de decisão/resolução de problemas*, *atenção/concentração*, *análise crítica* e *transferência de aprendizagens*, permitindo identificar progressos ao nível do pensamento, da reflexão e da aplicação de conhecimentos em diferentes contextos.

Por fim, no domínio das *competências expressivo-performativas*, foram analisadas as subcategorias de *comunicação/expressão verbal e emocional*, *expressão corporal/não verbal*, *desempenho artístico* e *confiança/motivação em contexto performativo*, evidenciando o impacto das atividades de expressão dramática no desenvolvimento global dos alunos.

Importa referir que, na análise dos testemunhos e avaliação institucional do projeto (Moodle) emergiram também algumas categorias complementares, nomeadamente: potencialidades e constrangimentos do projeto e percepções sobre evoluções.

A apresentação e análise dos resultados organiza-se, assim, em função destas categorias, procurando evidenciar padrões, evoluções e convergências entre as diferentes fontes de dados. Sempre que possível, são mobilizados excertos significativos, devidamente identificados, que ilustram e sustentam as interpretações realizadas.

Deste modo, pretende-se não apenas descrever os dados recolhidos, mas sobretudo compreender os processos de mudança e desenvolvimento observados, à luz do enquadramento teórico definido.

3.1.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS FOCUS GROUP / ENTREVISTAS EM GRUPO (INICIAL E FINAL)

A análise dos dados provenientes dos focus groups inicial e final foi realizada com base no sistema categorial previamente definido, alinhado com o modelo de Aprendizagem Socioemocional (SEL), contemplando as dimensões intrapessoal, interpessoal, cognitiva e expressivo-performativa. Este processo permitiu não só identificar as percepções iniciais dos participantes relativamente a si próprios, aos outros e ao teatro, como também compreender as transformações ocorridas ao longo da implementação do projeto.

Tabela 5

Análise de Conteúdo das Entrevistas Focus Group/Entrevistas de Grupo (Inicial e Final)

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo – Focus group inicial	Unidades de registo – Focus group final
Relações intrapessoais	Autoconhecimento / autoconceito/ autoestima	X: “Não... porque gozam comigo.”; R: “Os meus colegas acham que sou chato.” J: “Às vezes, nem a mim me consigo aturar.”	X: “Gosto quando consigo divertir os meus amigos.”; D: “Sou amigo.” J: “Gosto de ser brincalhona.”
	Autogestão/ autorregulação emocional/ bem estar emocional	E: “Gostava de ter mais calma.” D: “Gostava de perder a vergonha.”	E: “Aprendi a respirar para me acalmar.” D: “Tenho menos vergonha de falar em frente de estranhos.”
	Autonomia e desenvolvimento pessoal	J: “Gostava de ser mais inteligente, para não ter apoios.”	J: “Gostei de dar as minhas opiniões e conselhos.”
Relações interpessoais	Interação social/ com os pares	X: “Não tenho amigos.”; Y: “Na minha turma, não.” Relações limitadas a poucos elementos.	X: “A J é mais minha amiga e a Y também.” Referências a amizade, ajuda e grupo.
	Consciência social/ Empatia	Respostas centradas em si (atividades, gostos)	E: “Gosto de ajudar.”; D: “Sou amigo.” J: “Gostei de ajudar a X”
	Pertença/ proximidade	X: “Não tenho amigos.”; Y: “Aqui não...” Relações frágeis e restritas.	“Gostei muito de ir às prês”; “estar com os meninos” Valorização da experiência conjunta (“foi muito bom”)
	Cooperação/ interajuda	-	J: “Gostei de ajudar a X”; E: “Gosto de ajudar.”
Competências cognitivas	Tomada de decisão /resolução de problemas	Respostas pouco elaboradas (“não sei explicar”)	Reflexões mais elaboradas (“o teatro é bom para perder a vergonha”)
	Atenção/ concentração	-	-
	Análise crítica	“Não sei explicar”; “Mais ou menos”	“O teatro serve para podermos ser outras pessoas”
	Transferência de aprendizagens	-	D: “O teatro é bom para perder a vergonha”; E: “temos de fazer mais peças”
Competências expressivo-performativas	Comunicação/ Expressão verbal e emocional	“não sei explicar”	-
	Expressão corporal / não verbal	Referência indireta (gosto de TikTok, fotos)	Valorização da performance (“fazer a peça”)
	Desempenho artístico	“fazer rir”	“Gostei muito de fazer a peça”; “senti-me famoso”
	Confiança/ motivação em contexto performativo	“Mais ou menos”; “não sei explicar” D: “Gostava de perder a vergonha”	“Gostei muito”; “foi muito bom”; “quero continuar” D: “O teatro é bom para perder a vergonha”

No âmbito da categoria *relações intrapessoais*, no focus group inicial, as respostas dos alunos revelam um *autoconceito* fragilizado e, em alguns casos, marcado por experiências de rejeição social. Afirmações como “não... porque gozam comigo” (X) ou “os meus

colegas acham que sou chato” (R) evidenciam uma percepção negativa de si, fortemente influenciada pelo olhar dos outros. Também se observam manifestações de autocrítica e instabilidade identitária, como no caso de J (“às vezes, nem a mim me consigo aturar”), sugerindo dificuldades ao nível da *autoestima* e da aceitação pessoal.

No focus group final, verifica-se uma reconfiguração significativa deste domínio. Os alunos passam a identificar aspetos positivos da sua identidade, como “gosto quando consigo divertir os meus amigos” (X), “sou amigo” (D) ou “gosto de ajudar” (E), evidenciando uma maior valorização pessoal e uma identidade mais positiva e relacional. Esta evolução sugere um reforço da autoestima e do autoconceito, agora menos centrado na crítica externa e mais na percepção de competências e qualidades próprias.

Relativamente à *autorregulação emocional*, o focus group inicial evidencia consciência de dificuldades, como no caso de E (“gostava de ter mais calma”) e D (“gostava de perder a vergonha”). No focus group final, observa-se não apenas reconhecimento dessas dificuldades, mas também a aquisição de estratégias concretas de regulação, como refere E: “aprendi a respirar para me acalmar”. Do mesmo modo, D evidencia progressos ao afirmar “tenho menos vergonha de falar em frente de estranhos”, indicando uma evolução clara na gestão da ansiedade e da exposição social.

No que respeita à *autonomia e desenvolvimento pessoal*, verifica-se igualmente uma evolução relevante. Se, inicialmente, alguns alunos expressam sentimentos de inadequação ou dependência (como J, que refere “gostava de ser mais inteligente, para não ter apoios”), no final assumem um papel mais ativo e participativo, como se observa na afirmação “gostei de dar as minhas opiniões e conselhos”. Este dado sugere um aumento da autonomia, da confiança na expressão de ideias e da participação no grupo.

Ao nível das *relações interpessoais*, os dados iniciais evidenciam fragilidade na *interação social* e uma rede de relações limitada. A afirmação de X (“não tenho amigos”) e de Y (“na minha turma, não”) revela dificuldades de integração e de pertença. As relações existentes surgem restritas a poucos elementos e, em alguns casos, marcadas por insegurança.

No focus group final, observam-se melhorias significativas neste domínio. X passa a referir explicitamente relações de amizade (“a J é mais minha amiga e a Y também”),

evidenciando a construção de vínculos mais sólidos. Paralelamente, outros alunos passam a valorizar dimensões relacionais, como a amizade e a ajuda, indicando maior abertura à interação e à construção de relações positivas.

A *consciência social e empatia*, pouco evidente no discurso inicial — centrado sobretudo em interesses individuais —, surge de forma mais clara no final. Afirmações como “gosto de ajudar” (E) ou “sou amigo” (D), bem como referências à ajuda entre pares (“gostei de ajudar a X”), evidenciam o desenvolvimento de competências empáticas e pró-sociais. Os alunos demonstram maior capacidade de reconhecer o outro, apoiar e valorizar as relações interpessoais. O sentimento de pertença, aliado à união de grupo, revelam progressos que se repercutem no envolvimento dos alunos nas atividades. Enquanto no início se observa um afastamento ou fragilidade na integração social, no final os alunos valorizam claramente a experiência coletiva, destacando momentos partilhados, como a apresentação nas turmas do pré-escolar (“foi muito bom estar com os meninos”). Este dado aponta para a construção de uma identidade grupal mais coesa e significativa.

No domínio da *cooperação e interajuda*, a evolução é igualmente evidente. Se no início não surgem referências claras a comportamentos cooperativos, no final os alunos reconhecem e valorizam a ajuda entre pares.

No domínio das *competências cognitivas*, no focus group inicial, as respostas dos alunos são pouco desenvolvidas e, por vezes, evasivas (“não sei explicar”), o que pode refletir limitações ao nível da organização do pensamento e da reflexão. No focus group final, observa-se uma maior capacidade de elaboração discursiva e de reflexão. Os alunos apresentam respostas um pouco mais estruturadas, evidenciando evolução ao nível da *atenção*, organização do pensamento e capacidade de análise. Particularmente relevante é o desenvolvimento da *análise crítica* e da capacidade de atribuir significado às experiências. No início, o teatro é descrito de forma simplista, associado sobretudo ao entretenimento (“fazer rir”). No final, os alunos reconhecem o seu valor formativo, como se observa na afirmação “o teatro é bom para perder a vergonha” (D) ou “serve para podermos ser outras pessoas” (J). Estas respostas evidenciam uma compreensão mais profunda e abstrata da experiência teatral.

Adicionalmente, verifica-se a *transferência de aprendizagens*, com os alunos a reconhecerem o impacto do projeto no seu desenvolvimento pessoal e social, articulando a experiência vivida com competências adquiridas.

Ao nível das *competências expressivo-performativas*, os resultados são notoriamente visíveis. No focus group inicial, o teatro surge como uma atividade pouco definida e associada sobretudo ao humor ou ao entretenimento, sendo frequentes respostas vagas ou pouco elaboradas. No focus group final, observa-se uma valorização clara da experiência teatral. Os alunos referem gostar de teatro e destacam a participação na performance como um momento significativo (“gostei muito de fazer a peça”, “foi muito bom”). Alguns alunos evidenciam mesmo entusiasmo e identificação com o papel desempenhado (“senti-me famoso”), revelando um aumento da motivação e do envolvimento.

Ao nível da comunicação e expressão verbal, verifica-se uma evolução na capacidade de verbalizar ideias, sentimentos e aprendizagens. As respostas tornam-se mais claras, reflexivas e articuladas, evidenciando progressos na expressão verbal e emocional.

Relativamente à confiança em contexto performativo, observa-se uma mudança significativa. Se no início surgem referências à vergonha e à insegurança, no final os alunos reconhecem explicitamente o contributo do teatro para a superação dessas dificuldades, como ilustra a afirmação de D (“o teatro é bom para perder a vergonha”). Ainda que alguns alunos refiram a persistência de alguma timidez (“continuo com vergonha”), esta surge agora acompanhada de maior consciência e capacidade de gestão.

3.1.2 ANÁLISE DAS NOTAS DE CAMPO/ DIÁRIO DE BORDO

De seguida, são apresentadas tabelas (tabela 6) com a análise das reflexões com evidências nas notas de campo/ diário de bordo reflexivo da investigadora durante as sessões de implementação do Projeto de Expressão Dramática/Teatro. Procedemos a uma distinção entre as unidades de registo A e R, sendo A os relatos/descrições das aulas e R as reflexões da investigadora realizadas após cada aula.

Tabela 6

Análise de Conteúdo das Notas de Campo/Diário de Bordo

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Relações intrapessoais	Autoconhecimento/ autoconceito/ autoestima	“Percebemos que estamos perante um grupo (...) em que a maioria se sente pouco à-vontade com os pares (...) Sentem-se pouco confortáveis nos grupos/turmas aos quais pertencem e sentem, na sua maioria, fraca valorização da sua prestação – ‘somos burros’.” (A1) “Quando questionados sobre a possibilidade de criarem uma performance artística (...) a opinião global foi muito homogênea – considerando ser uma atividade para a qual não têm competências.” (A1) “grupo marcado por alguma insegurança ao nível do autoconceito e das competências relacionais.” (R1) J: “O que gostarias de mudar em ti? (...) O meu corpo... gostava de ser mais magra.” (A7)
	Autogestão/ autorregulação emocional/ bem estar emocional	“A aula terminou com o momento habitual de meditação/respiração 4-3-6 (inspira-retém-expira), realizado de olhos fechados.” (A1–A9) “O E teve alguma dificuldade em manter-se com os olhos fechados.” (A1) “O E e o M mantêm tendência para entreabrir os olhos durante o exercício de relaxamento.” (A2) “Promover a comunicação (...) e a regulação emocional constituíram os grandes objetivos desta sessão.” (R3) “Apesar do nervosismo inicial (...) os alunos demonstraram capacidade de autorregulação e superação.” (R9/10)
	Autonomia e desenvolvimento pessoal	“Cada aluno ficou responsável por memorizar um exercício (...) e orientar os restantes colegas.” (A1) “atribuiu-lhes sentido de responsabilidade e maior envolvimento na atividade.” (R1) “dois elementos do grupo pediram para iniciarmos com a escala de energia.” (A7) “com um sentimento de ‘missão cumprida’, satisfação” (A9/10)
Relações interpessoais	Interação social/ com os pares	“a maioria se sente pouco à-vontade com os pares, assumindo dificuldades na interação e comunicação.” (A1) “observou-se um fortalecimento progressivo das relações interpessoais.” (R2) “os alunos mostraram-se cada vez mais descontraídos e próximos uns dos outros.” (A5) “companheirismo entre todos.” (A9/10)
	Consciência social/ Empatia	“Depois de questionada sobre o que se passava, referiu, emocionada, que a tia está a ter dificuldades no namoro (...) ficou um ambiente um pouco constrangedor (...) notou-se que gostam dela e que são solidários com a dor/sofrimento que ela demonstrou.” (A4) “permitindo ao grupo desenvolver empatia e compreensão pelas realidades dos colegas.” (R5) “reforçando competências sociais e empáticas durante a interação com o público.” (R9/10)
	Pertença/ proximidade	“tiveram alguma dificuldade em fazer este gesto de carinho (abraço).” (A1) Y: “Na minha turma, não tenho muitos amigos, mas aqui tenho – a J.” (A8) “fortalecimento dos vínculos e do sentimento de pertença ao grupo.” (R7)
	Cooperação/ interajuda	“o objetivo seria os restantes alunos observarem o colega e repetirem os exercícios.” (A1) “verificou-se uma boa interação entre os elementos que formavam pares.” (A5) “a ajuda da J foi crucial para que a colega retomasse a sua fala.” (A9/10)

Competências cognitivas	Tomada de decisão /resolução de problemas	“foram feitas adaptações ao texto de acordo com a opinião dos alunos.” (A2) “foi necessário proceder à troca de atribuição de personagens.” (A2)
	Atenção/ concentração	“o jogo do 20 permitiu trabalhar a concentração e a consciência de grupo.” (A2) “observou-se um reforço progressivo das competências de atenção.” (R2)
	Análise crítica	“já apresentavam um razoável domínio da sequência de exercícios.” (A8) “elogiaram alguns aspetos (...) e referiram também aspetos menos conseguidos.” (A9/10) “permitindo desenvolver o espírito crítico e capacidade de análise.” (R9/10)
	Transferência de aprendizagens	“conseguindo corresponder às exigências da situação de palco.” (R9/10) “apropriem-se de estratégias e aprendam com o desempenho observado.” (A9/10)
Competências expressivo-performativas	Comunicação/ Expressão verbal e emocional	“com alguma timidez e retração inicialmente, e com maior descontração à medida que a entrevista decorria.” (A1) “a J foi a que conseguiu desenvolver mais o discurso.” (A3) “assumiram papéis mais ativos junto do público.” (A9/10)
	Expressão corporal/ não verbal	“postura corporal muito rígida e inibição nos exercícios.” (R1) “maior espontaneidade e desinibição.” (R7) “dificuldades em exprimir emoções através do corpo.” (A7)
	Desempenho artístico	“considerando ser uma atividade para a qual não têm competências.” (A1) “sentimo-los cada vez mais conscientes e seguros das respetivas falas.” (A6) “a apresentação correu bem e os alunos corresponderam às expectativas.” (A9/10)
	Confiança/ motivação em contexto performativo	“Estou um bocadinho nervoso.” (A9/10) “demonstraram capacidade de autorregulação e superação.” (R9/10) “ficaram muito satisfeitos com o trabalho realizado.” (A9/10)

A análise dos diários de bordo (A1–A10) e das respetivas reflexões (R1–R10) permite identificar uma evolução progressiva e consistente do grupo ao nível das CSE, evidenciando transformações significativas nas dimensões intrapessoal, interpessoal, cognitiva e expressivo-performativa.

No domínio das *relações intrapessoais*, os dados iniciais apontam para um grupo com um *autoconceito/autoestima* fragilizado, expressos em discursos autodepreciativos, como “somos burros”, e na perceção generalizada de incapacidade face à realização de uma performance artística (A1). Esta leitura é corroborada pela reflexão da sessão, na qual se identifica explicitamente um “grupo marcado por alguma insegurança ao nível do autoconceito” (R1). Adicionalmente, emergem indicadores de vulnerabilidade individual, nomeadamente ao nível da autoimagem e da identidade (A7), sugerindo a presença de representações internas negativas e pouco estruturadas. Ao longo do processo, observa-se uma reconfiguração progressiva destas perceções, traduzida num aumento da confiança e da aceitação de si, visíveis sobretudo nas fases finais do projeto.

No que concerne à *autorregulação emocional*, destaca-se a implementação sistemática de estratégias estruturadas, designadamente exercícios de respiração e momentos de meditação (A1–A9), cuja intencionalidade pedagógica é claramente assumida (R3).

Embora, numa fase inicial, alguns alunos evidenciem dificuldades em aderir a estas práticas (A2), os dados posteriores indicam uma evolução significativa, particularmente visível na capacidade de gerir estados emocionais intensos em contexto de exposição pública. Com efeito, na apresentação final, os alunos demonstram capacidade de autorregulação e superação do nervosismo (R9/10), evidenciando não apenas aquisição, mas também transferência de competências para contextos autênticos.

Relativamente à *autonomia e desenvolvimento pessoal*, verifica-se, desde as primeiras sessões, a atribuição de responsabilidades individuais, como a dinamização de exercícios por parte dos alunos (A1), estratégia que, segundo a reflexão pedagógica, contribuiu para o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e da assunção de um papel individual (R1). Progressivamente, observa-se uma maior apropriação das rotinas e uma participação mais ativa no processo, como ilustra o pedido espontâneo de alguns alunos para iniciar a aula com a “escala de energia” (A7). Este percurso culmina num sentimento de realização e eficácia pessoal, expresso no final do projeto (“missão cumprida”, A9/10), revelando um fortalecimento da autonomia e da perceção de competência.

No plano das *relações interpessoais*, os dados evidenciam uma evolução clara desde uma fase inicial marcada por dificuldades de *interação social* (A1) até um funcionamento grupal mais coeso e colaborativo. A reflexão da segunda sessão já aponta para um “fortalecimento das relações interpessoais” (R2), sendo esta tendência progressivamente confirmada por indicadores de maior proximidade, descontração e envolvimento entre os alunos (A5).

Particularmente relevante é o desenvolvimento da *consciência social e empatia*, que emerge de forma significativa em momentos de partilha emocional. A reação dos alunos perante a exposição de vulnerabilidades por parte de colegas, nomeadamente na aula 4, evidencia comportamentos de solidariedade, empatia e reconhecimento do outro (A4). Estas atitudes são posteriormente ampliadas e aplicadas em contexto real, nomeadamente na interação com o público durante a apresentação final, onde os alunos assumem papéis ativos e responsivos, reforçando as suas competências sociais e empáticas (R9/10).

O *sentimento de pertença e proximidade* constitui uma das dimensões com evolução mais expressiva. Se, numa fase inicial, se verifica resistência ao contacto físico e à expressão de afeto (A1), ao longo do processo emergem sinais claros de integração e identificação

com o grupo. A afirmação de uma aluna — “na minha turma, não tenho muitos amigos, mas aqui tenho – a J” (A8) — constitui um indicador particularmente significativo da construção de um espaço relacional seguro e significativo. Esta evolução é corroborada pelas reflexões, que evidenciam o fortalecimento dos vínculos e da coesão grupal (R7).

No que respeita à *cooperação e interajuda*, as dinâmicas inicialmente estruturadas (A1) evoluem para formas mais espontâneas e autónomas de colaboração, como se verifica em contexto performativo, onde os alunos se apoiam mutuamente para garantir o sucesso da apresentação (A9/10). Este percurso sugere uma internalização progressiva de comportamentos cooperativos.

Ao nível das *competências cognitivas*, registam-se progressos ao nível da *atenção e concentração*, inicialmente trabalhadas através de estratégias específicas (A2) e posteriormente consolidadas. Paralelamente, a participação em atividades performativas e a observação de outras produções artísticas contribuem para o desenvolvimento do *espírito crítico* e da capacidade de *análise* (A9/10; R9/10), bem como para a mobilização e *transferência de aprendizagens* para novos contextos.

Por último, no domínio das *competências expressivo-performativas*, o grupo evidencia uma evolução particularmente significativa. Parte de uma postura marcada pela inibição, tanto ao nível da *expressão verbal como não verbal* (A1; R1), para atingir níveis mais elevados de comunicação, expressividade e *desempenho artístico* (A6; A9/10). A apresentação final assume-se como momento de síntese e consolidação, no qual os alunos demonstram domínio técnico, capacidade de comunicação eficaz e interação ajustada com o público. Apesar do nervosismo inicial (A9/10), evidenciam capacidade de superação e adaptação, conforme destacado nas reflexões (R9/10), culminando num aumento da *confiança* e da *motivação*.

3.1.3 ANÁLISE DOS TESTEMUNHOS

A análise dos testemunhos das três professoras de Educação Especial (duas das quais envolvidas no projeto CC&C) foi realizada com base no sistema categorial previamente definido, alinhado com as dimensões das competências socioemocionais SEL, permitindo organizar as unidades de registo em torno das categorias de relações intrapessoais,

relações interpessoais, competências cognitivas e competências expressivo-performativas. Paralelamente, e numa perspectiva de análise de conteúdo de natureza indutiva, emergiram novas categorias que não estavam inicialmente previstas, mas que foram importantes para a compreensão global do estudo. Assim, foram integradas as categorias emergentes *potencialidades do projeto*, *constrangimentos do projeto* e *perceções sobre evoluções*, permitindo captar, respetivamente, as mais-valias pedagógicas identificadas pelas docentes, as dificuldades inerentes à implementação e às características dos participantes, bem como as mudanças observadas ao longo do processo. Esta articulação entre categorias *a priori* e categorias emergentes possibilita uma leitura mais abrangente e aprofundada dos dados.

Foram seguidos os seguintes tópicos de reflexão, já apresentados no capítulo 2: 1. atividades com mais impacto no desenvolvimento dos alunos; 2. dificuldades/evoluções observadas; 3. pontos fortes/potencialidades e pontos fracos da implementação do projeto. Os registos são organizados de acordo com estes tópicos – por exemplo, registo 1.1 (testemunho 1, tópico 1). Seguem-se a tabelas de análise de conteúdo:

Tabela 7

Análise de Conteúdo dos Testemunhos

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo – Testemunhos
Relações intrapessoais	Autoconhecimento / autoconceito/ autoestima	“Os jogos dramáticos também lhes permitem (...) desafiar os seus limites pessoais e, assim, adquirirem confiança e autoconhecimento.” (T1.1) “No projeto, verificou-se um sentimento de pertença e de valorização pessoal que a conduziu a mostrar-se progressivamente mais confiante.” (T2.1) “O autoconceito da aluna X melhorou bastante (...) conseguiu melhor aceitação sobretudo junto do pequeno grupo.” (T2.3)
	Autogestão/ autorregulação emocional/ bem estar emocional	“Por vezes, o estado emocional da J ou da X também afetava a performance do grupo e, nesses casos, era preciso motivá-los e usar o diálogo e a partilha de problemas como estratégia.” (T1.2) “A autorregulação emocional constituiu uma das grandes mais-valias do projeto para a aluna X (...) conseguiu estimular a empatia junto dos colegas (...) neste processo de regulação.” (T2.3) “Aprender a (...) refrear a sua impulsividade e tendência obsessiva são competências que temos que trabalhar muito com ele.” (T3.2)
	Autonomia e desenvolvimento pessoal	“No segundo semestre (...) mostraram mais à-vontade na exposição (...) e não tiveram problemas em apresentá-lo à turma.” (T1.3) “Os alunos são pouco autónomos e têm muita dificuldade em lidar com o imprevisto (...) necessidade de criar situações que estimulem a resolução de problemas.” (T2.3)

Relações interpessoais	Interação social/ com os pares	“Criou-se um sentimento de pertença no grupo (...) alunos a assumirem o papel de confidentes e conselheiros.” (T1.2) “A frequência do CC&C ajudou o aluno a criar ligações (...) havendo mais momentos de interajuda em vez de crítica.” (T1.3) “O E (...) isola-se com alguma frequência, tem dificuldade em iniciar conversa com os pares.” (T3.1) “Senti que ficava sempre mais solto e mais comunicativo após as aulas.” (T3.2)
	Consciência social/ Empatia	“Graças às partilhas (...) a aluna conseguiu estimular a empatia junto dos colegas, que passaram a compreendê-la melhor.” (T2.3) “Os pares compreenderam melhor a sua forma de estar” (T1.3)
	Pertença/ proximidade	“Todos sabiam que aquele espaço era um espaço onde se sentiam seguros e compreendidos.” (T1.2) “Criou-se um sentimento de pertença no grupo.” (T1.2) “Sentiu-se muito bem com o grupo do projeto (...) mostrou progressivamente maior proximidade.” (T2.1)
	Cooperação/ interajuda	“Havendo mais momentos de interajuda em vez de crítica (...) sobretudo por parte dos elementos mais normativos.” (T1.3) “Houve trocas saudáveis de opiniões e sugestões que resultaram num vídeo que superou as expectativas.” (T2.2)
Competências cognitivas	Tomada de decisão /resolução de problemas	“Necessitam de ser confrontados com situações que lhes causem alguma pressão (...) para melhorarem a capacidade de resposta.” (T2.3)
	Atenção/ concentração	“Em sala de aula, exige muito a atenção do professor (...) necessidade de atividades diferenciadas.” (T3.1) “Aplicar regras (...) desenvolver a expressão (...) foram competências trabalhadas e que senti que tiveram impacto.” (T3.2)
	Análise crítica	“Mostraram-se mais confiantes com a qualidade do trabalho.” (T1.3)
	Transferência de aprendizagens	“Não tiveram problemas em apresentá-lo à turma (...) houve uma nítida evolução do sentimento de confiança.” (T1.3) “Houve aplicação de algumas estratégias adquiridas no CC&C (...) postura mais controlada, mais segura.” (T2.2)
Competências expressivo-performativas	Comunicação/ Expressão verbal e emocional	“Ajuda-os a desenvolver a capacidade de comunicar, de exprimirem as suas ideias sem receio.” (T1.3) “A evolução em termos de expressividade e empenho foi notória (...) postura mais segura e menos ansiosa.” (T2.2) “Ficava sempre mais solto e mais comunicativo após as aulas.” (T3.2)
	Expressão corporal / não verbal	“Permitir-lhe-ia desenvolver a expressividade corporal (o E é muito rígido em termos posturais).” (T3.1) “Senti que ficava sempre mais solto.” (T3.2)
	Desempenho artístico	“Tivemos de repetir várias vezes as cenas (...) alterar papéis.” (T1.2) “Conseguir desempenhar um papel na peça com sucesso (...) foi muito importante.” (T1.3)
	Confiança/ motivação em contexto performativo	“Mostraram mais à-vontade (...) não tiveram problemas em apresentar.” (T1.3) “O facto de ter ficado com o papel principal (...) incremento da sua auto-estima.” (T2.1) “Sentiu que era importante e que podia ser famoso.” (T3.3)
Categorias emergentes	Subcategorias	Unidades de registo – Testemunhos
Potencialidades do projeto	Estratégias pedagógicas de expressão dramática, associadas a	“A projecção de pequenos filmes, a simulação de algumas situações e a reflexão sobre determinados valores ajuda-os a estruturarem-se. Os jogos dramáticos também lhes permitem sentirem-se mais próximos uns dos outros, desafiarem os seus limites pessoais e, assim, adquirirem confiança e autoconhecimento.” (T1.1) “O facto de não implicar a atividade académica tradicional (...) e de se basear em jogos e no diálogo leva a que se sintam bem e que gostem.” (T1.1)

	educação para a cidadania	“Estas atividades de dramatização (...) são oportunidades para alunos (...) poderem ensaiar os comportamentos a adotar em determinadas situações.” (T3.3)
	Dimensão emocional	“Todos sabiam que aquele espaço era um espaço onde se sentiam seguros e compreendidos.” (T1.2) “As atividades em que as alunas exprimiam os seus sentimentos (...) foram as mais impactantes.” (T2.1)
	Dimensão social	“De forma geral, ajuda-os a desenvolver a capacidade de comunicar, de exprimirem as suas ideias sem receio, de se afirmarem no grupo de trabalho e fora dele.” (T1.3)
Constrangimentos do projeto (dificuldades dos participantes e da implementação)	Limitações cognitivas e linguísticas	“A memorização das falas é muito difícil para a maioria (...) há também meninos que não sabem ler e que têm muitas dificuldades articulatórias.” (T1.2) “A aluna (...) apresenta muita dificuldade na articulação verbal (...) sente que é alvo de críticas.” (T2.1) “Os alunos são pouco autónomos e têm muita dificuldade em lidar com o imprevisto (...) são pouco resilientes.” (T2.3)
	Necessidade de adaptação pedagógica	“Tivemos de gravar algumas frases (...) alterar papéis (...) repetir várias vezes as cenas.” (T1.2)
	Instabilidade emocional	“O estado emocional da J ou da X também afetava a performance do grupo.” (T1.2)
	Dificuldades de autorregulação comportamental e social	“O E isola-se com alguma frequência, tem dificuldade em iniciar conversa com os pares.” (T3.1) “Tem muita dificuldade em ter participações oportunas e monopoliza a atenção do professor.” (T3.3)
Perceções sobre evoluções	Autoconceito	“e se sentiram mais confiantes com a qualidade do trabalho” (T1.3) “Nesta tarefa, houve uma nítida evolução do sentimento de confiança.” (T1.3)
	Coesão social	“Criou-se um sentimento de pertença no grupo, com alunos a assumirem o papel de confidentes e conselheiros (...) e alunos a aceitarem progressivamente o apoio e as opiniões diferenciadas dos outros.” (T1.2) “No segundo semestre (...) como mostraram mais à-vontade na exposição perante os outros (...), não tiveram problemas em apresentá-lo à turma.” (T1.3)
	Cooperação	“A frequência do CC&C ajudou o aluno a criar ligações e permitiu que os pares compreendessem melhor a sua forma de estar, havendo mais momentos de interajuda em vez de crítica.” (T1.3)
	Gestão da ansiedade	“No presente ano letivo (...) encontra-se mais confortável com estes desafios (...) no ano letivo passado chegou a chorar e a recusar-se a fazer estas apresentações.” (T2.2) “No segundo vídeo gravado (...) verificou-se a adoção de uma postura mais controlada, mais segura e menos ansiosa.” “No final do ano (...) as duas alunas estavam nitidamente mais próximas uma da outra, aceitando mutuamente as diferentes particularidades.” (T2.2)
	Motivação	“Senti que ficava sempre mais solto e mais comunicativo após as aulas.” (T3.2) “O E gostou particularmente de ir às prés apresentar a peça. Sentiu que era importante e que podia ser famoso.” (T3.3)

A análise dos testemunhos das professoras permite aprofundar a compreensão do impacto do projeto CC&C a partir de uma perspetiva privilegiada – a de quem acompanha diretamente os alunos em diferentes contextos educativos. A leitura integrada da tabela evidencia uma forte coerência entre as dimensões previamente definidas no quadro das CSE e as perceções das docentes, ao mesmo tempo que revela a complexidade do processo educativo, marcado por avanços significativos, mas também por constrangimentos estruturais e individuais.

No domínio das *relações intrapessoais*, destaca-se uma evolução consistente ao nível do autoconceito e da autoestima, sendo frequentemente referido que os alunos, inicialmente inseguros, foram progressivamente adquirindo confiança através da participação em atividades expressivas. Os jogos dramáticos surgem como um dispositivo central neste processo, permitindo “desafiar limites pessoais” e promover o autoconhecimento (T1.1). Esta evolução é particularmente visível em alunos com maior fragilidade emocional, como o caso da aluna X, cujo autoconceito “melhorou bastante” e cuja aceitação no grupo se consolidou ao longo do projeto (T2.3). Paralelamente, a *autorregulação emocional* emerge como uma das dimensões mais trabalhadas e valorizadas, sendo descrita simultaneamente como uma necessidade e como uma conquista. Por um lado, os testemunhos evidenciam a influência dos estados emocionais no funcionamento do grupo (“afetava a performance do grupo” – T1.2); por outro, sublinham o desenvolvimento de estratégias de regulação, nomeadamente através do diálogo, da partilha e da mediação pedagógica, assumindo-se esta competência como uma das principais mais-valias do projeto (T2.3). Ainda neste domínio, a *autonomia* surge como uma competência em construção: embora se observe maior segurança na exposição e participação, persistem dificuldades na gestão do imprevisto e na tomada de iniciativa, o que aponta para a necessidade de continuidade e aprofundamento destas práticas (T2.3).

No que respeita às *relações interpessoais*, os testemunhos revelam uma transformação particularmente significativa. O grupo evolui de uma configuração inicial marcada por dificuldades de interação e isolamento (T3.1) para um contexto de maior proximidade, cooperação e apoio mútuo. A criação de um “sentimento de pertença” (T1.2) constitui um dos resultados mais consistentes, sendo frequentemente associada à perceção do espaço do projeto como seguro e acolhedor. Este ambiente favorece não só a interação, mas também o desenvolvimento da *empatia*, evidenciado na capacidade crescente dos alunos para compreender e aceitar as características dos colegas (T2.3). A cooperação emerge igualmente como um indicador relevante de evolução, passando de interações marcadas pela crítica para dinâmicas de interajuda e colaboração efetiva, nomeadamente em tarefas conjuntas (T1.3; T2.2).

No plano das *competências cognitivas*, embora menos explicitamente referidas, observa-se um contributo importante do projeto para o desenvolvimento de capacidades associadas à resolução de problemas, à atenção e à transferência de aprendizagens. As

docentes destacam a necessidade de expor os alunos a situações que impliquem tomada de decisão e adaptação, reconhecendo simultaneamente progressos na capacidade de aplicação de estratégias adquiridas em contextos distintos, como apresentações em sala de aula (T1.3; T2.2). A análise crítica, ainda que menos desenvolvida, surge associada ao aumento da confiança no trabalho realizado, sugerindo uma relação entre autoestima e capacidade reflexiva.

As *competências expressivo-performativas* constituem, como esperado, um dos eixos centrais do projeto. Os testemunhos evidenciam melhorias significativas ao nível da comunicação verbal e não verbal, com alunos inicialmente retraídos a tornarem-se progressivamente mais expressivos e participativos. A expressão corporal, em particular, assume relevância no caso de alunos com maior rigidez comportamental, sendo apontada como uma área de desenvolvimento importante (T3.1). O desempenho artístico, apesar das dificuldades iniciais (memorização, leitura, articulação), revela-se um fator altamente mobilizador, contribuindo para o sucesso pessoal e para o reforço da autoestima (T1.3). Neste contexto, a confiança em situação performativa emerge como um dos ganhos mais evidentes, sendo frequentemente associada a experiências concretas de sucesso, como apresentações públicas, que reforçam o sentimento de competência e reconhecimento social (T3.3).

A introdução das *categorias emergentes* permite validar esta análise. Na análise das *potencialidades do projeto* as docentes valorizam a natureza lúdica, expressiva e relacional das atividades como fatores determinantes para o envolvimento dos alunos. A articulação entre expressão dramática e educação para a cidadania, aliada à criação de um espaço emocionalmente seguro, surge como uma das principais forças do projeto, permitindo trabalhar simultaneamente dimensões pessoais, sociais e comunicativas. Em contraste, os *constrangimentos* identificados remetem para limitações cognitivas, linguísticas e emocionais dos alunos, bem como para a necessidade de constante adaptação pedagógica.

Por fim, as *percepções sobre as evoluções* sintetizam o sentido global dos testemunhos, evidenciando progressos ao nível da coesão grupal, da autoestima, da cooperação, da gestão da ansiedade e da motivação. Os relatos das docentes apontam para uma transformação gradual, mas consistente, sustentada em experiências significativas e em relações de confiança.

3.1.4 ANÁLISE DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO PROJETO

A análise da avaliação do projeto realizada na plataforma Moodle no final do ano letivo constitui um complemento relevante aos restantes instrumentos de recolha de dados, permitindo aceder a uma perspetiva mais institucional e global sobre a implementação e impacto da intervenção. Com base no sistema categorial previamente definido, que articula dimensões do modelo de Aprendizagem Socioemocional (SEL) com categorias emergentes, procedeu-se à identificação e organização de unidades de registo significativas presentes no relatório. Esta análise permite evidenciar não apenas os efeitos do projeto ao nível do desenvolvimento intrapessoal, interpessoal, cognitivo e expressivo-performativo dos alunos, mas também compreender as suas principais potencialidades pedagógicas e constrangimentos de implementação (conforme tabela 8).

Tabela 8

Análise de Conteúdo da Avaliação na Plataforma Moodle

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo – Relatório de avaliação da atividade na plataforma Moodle
Relações intrapessoais	Autoconhecimento/ autoconceito/ autoestima Autogestão/ autorregulação emocional	“Esta atividade permitiu a mobilização de competências nas áreas do relacionamento intra e interpessoal (...) aumentando a estrutura emocional para enfrentar os desafios do seu dia a dia.”
Relações interpessoais	Interação social Empatia Cooperação	“Mobilização de competências nas áreas do relacionamento intra e interpessoal (...)”
Competências cognitivas	Resolução de problemas Transferência de aprendizagens	“A aplicação de técnicas de Expressão Dramática e de Mind-up permitiu estimular os alunos participantes com competências criativas, artísticas, físicas, técnicas, relacionais, culturais e cognitivas (...)”
Competências expressivo-performativas	Comunicação/ Expressão verbal e emocional Desempenho artístico	“Os alunos (...) apresentaram a performance artística (...) que esta atividade corresponde a uma subárea curricular dos alunos que integra a área substituta de ‘Expressões e Conhecimentos’.”

Categorias emergentes	Subcategorias	Unidades de registo – Relatório de avaliação da atividade na plataforma Moodle
Potencialidades do projeto	Estratégias pedagógicas de expressão dramática	“A aplicação de técnicas de Expressão Dramática e de Mind-up permitiu estimular os alunos (...)”
	Dimensão emocional	“Esta atividade permitiu (...) aumentando a estrutura emocional para enfrentar os desafios do seu dia a dia” “Esta subárea curricular corresponde a um espaço de partilha de emoções (...)”
	Dimensão social	“Mobilização de competências nas áreas do relacionamento intra e interpessoal (...)”
Constrangimentos do projeto	Organizacionais/ logísticos	“Havia intenção de replicar a apresentação da performance (...) no entanto, tal não chegou a concretizar-se em virtude das ausências de alguns elementos (por motivo de doença) ou impedimentos de calendarização.”
	Limitações associadas à participação	“Ausências de alguns elementos (...) ou impedimentos de calendarização.”

A análise do relatório de avaliação da atividade na plataforma Moodle, organizada segundo as categorias definidas, evidencia uma perceção globalmente positiva do impacto do projeto, com especial incidência nas dimensões socioemocionais e expressivo-performativas. O projeto surge como um contexto educativo diferenciado, baseado em metodologias ativas e expressivas, que favorecem a participação, a inclusão e o desenvolvimento de competências essenciais para a vida quotidiana. Ao nível das *relações intrapessoais*, destaca-se a referência ao reforço da “estrutura emocional” dos alunos, sugerindo ganhos ao nível do autoconceito e da autorregulação emocional, fundamentais para lidar com os desafios do quotidiano. No domínio das *relações interpessoais*, a mobilização de competências no âmbito do relacionamento intra e interpessoal aponta para melhorias na interação social, empatia e cooperação, ainda que de forma mais implícita. Relativamente às *competências cognitivas*, o relatório sublinha o desenvolvimento de capacidades diversificadas — criativas, técnicas e culturais. Já no que respeita às *competências expressivo-performativas*, a realização de uma performance artística assume-se como evidência concreta do desenvolvimento da comunicação e do desempenho em contexto artístico, reforçando simultaneamente a integração curricular desta área.

Paralelamente, as *categorias emergentes* permitem aprofundar a análise, evidenciando as principais *potencialidades do projeto*, nomeadamente o recurso a estratégias pedagógicas baseadas na expressão dramática, que articulam de forma eficaz as dimensões emocional e social da aprendizagem, promovendo um espaço de partilha e desenvolvimento pessoal.

Contudo, o relatório também identifica *constrangimentos relevantes*, de natureza organizacional e logística, associados à alteração na calendarização de algumas sessões (devido à prioridade dada ao serviço de vigilância de provas) e à irregularidade da participação de um ou outro aluno, o que condicionou a concretização de algumas atividades previstas (apresentação da performance).

Em suma, a avaliação Moodle confirma o projeto como uma prática pedagógica eficaz, inclusiva e promotora de desenvolvimento integral, evidenciando o potencial das abordagens artístico-expressivas no contexto educativo.

3.2 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A triangulação dos dados recolhidos através dos focus groups inicial e final, do diário de bordo reflexivo/notas de campo da investigadora, dos testemunhos das professoras de Educação Especial e da avaliação institucional do projeto na plataforma Moodle permite reforçar a consistência e credibilidade dos resultados obtidos. Apesar da diversidade de fontes e perspetivas, verifica-se uma elevada convergência em torno de várias dimensões centrais, confirmando que o projeto de expressão dramática/teatro teve impacto significativo no desenvolvimento socioemocional dos participantes.

Em primeiro lugar, os quatro instrumentos apontam para uma evolução clara ao nível das *relações intrapessoais*, sobretudo no que respeita ao autoconceito, autoestima e autorregulação emocional. Os diários de bordo identificam um ponto de partida marcado por insegurança, baixa valorização pessoal e receio da exposição, enquanto os focus groups evidenciam, no momento inicial, discursos de autodepreciação e vulnerabilidade (“gozam comigo”, “não tenho amigos”, “gostava de ser mais inteligente”). Já os testemunhos das docentes confirmam que, ao longo do projeto, os alunos foram adquirindo maior confiança, consciência de si e estratégias de regulação emocional, particularmente visíveis em situações de exposição pública e interação grupal. A avaliação Moodle, embora mais sintética, valida igualmente esta leitura ao referir o reforço da “estrutura emocional” dos alunos para enfrentar os desafios do quotidiano.

Ao nível das *relações interpessoais*, a triangulação confirma que o projeto contribuiu para melhorar a interação com os pares, o sentimento de pertença, a empatia e a cooperação.

Nas notas de campo/diário, observa-se a passagem de um grupo inicialmente retraído e pouco confortável nas interações para um coletivo mais próximo, solidário e colaborativo. Os focus groups corroboram esta evolução, mostrando uma ampliação das redes de amizade, maior valorização das experiências partilhadas e emergência de discursos pró-sociais (“gosto de ajudar”, “sou amigo”). Os testemunhos das professoras reforçam esta ideia ao salientarem a criação de um espaço seguro, compreendido pelos alunos como lugar de pertença e aceitação, onde surgiram comportamentos de interajuda em vez de crítica. Também a avaliação Moodle destaca a mobilização de competências relacionais e interpessoais, confirmando a centralidade desta dimensão.

Nas *competências cognitivas*, embora a evidência seja menos intensa do que nas dimensões relacionais e emocionais, a triangulação aponta para progressos ao nível da atenção, da adaptação, da capacidade de análise e da transferência de aprendizagens. Os diários mostram que algumas atividades específicas — como jogos dramáticos, exercícios de sequência e observação de performances — favoreceram a concentração, a tomada de decisão e o espírito crítico. Os focus groups revelam uma evolução na capacidade de elaborar respostas mais reflexivas e de atribuir significado à experiência teatral. Os testemunhos das docentes acrescentam um dado particularmente relevante: a transferência das aprendizagens para outros contextos curriculares, como apresentações orais em turma e gravação de vídeos em Inglês. A avaliação Moodle confirma esta leitura ao associar o projeto ao desenvolvimento de competências cognitivas e à sua utilidade para a vida diária.

A triangulação é especialmente forte no domínio das *competências expressivo-performativas*, onde todas as fontes convergem de forma expressiva. Os diários mostram um percurso que vai da timidez e rigidez corporal iniciais até uma maior espontaneidade, expressividade, segurança em cena e satisfação com o desempenho final. Os focus groups confirmam a mudança de perceção dos próprios alunos relativamente ao teatro, que deixa de ser visto apenas como entretenimento para passar a ser reconhecido como espaço de crescimento pessoal (“o teatro é bom para perder a vergonha”; “serve para podermos ser outras pessoas”). Os testemunhos das professoras sublinham o impacto na comunicação verbal e não verbal, na expressividade corporal e na confiança em contexto performativo. A avaliação Moodle legitima institucionalmente estes resultados, destacando a realização

da performance artística como evidência de mobilização de competências expressivas, relacionais e comunicativas.

A triangulação permite ainda evidenciar uma convergência importante em torno das *potencialidades pedagógicas do projeto*. Os testemunhos docentes e a avaliação institucional sublinham o valor de uma metodologia lúdica, expressiva e não centrada nas exigências académicas tradicionais, particularmente ajustada a alunos com fragilidades cognitivas, emocionais e relacionais. A expressão dramática surge, assim, como estratégia pedagógica inclusiva, promotora de participação, motivação e desenvolvimento integral. Paralelamente, todas as fontes tornam também visíveis os *constrangimentos* do processo: dificuldades cognitivas e linguísticas dos participantes, instabilidade emocional de alguns alunos, necessidade de adaptação contínua, limitações ao nível da autonomia e alguns condicionamentos organizacionais e logísticos.

CONCLUSÕES

O presente Relatório de Projeto resulta de um processo de investigação-ação, estruturado a partir de um estudo de caso, contemplando a implementação de um programa de intervenção em Expressão Dramática/Teatro dirigido a alunos com Dificuldades Intelectuais e de Desenvolvimento (DID). Este programa teve como finalidade promover o desenvolvimento de competências socioemocionais (CSE), enquadradas no modelo de Aprendizagem Socioemocional (SEL – *Social and Emotional Learning*), tal como conceptualizado pelo CASEL, incidindo nas dimensões da autoconsciência, autorregulação, consciência social, competências relacionais e tomada de decisão responsável.

A revisão da literatura permitiu sustentar e clarificar a problemática em análise, evidenciando a pertinência de uma abordagem educativa centrada na inclusão e na valorização da diversidade. A reflexão em torno do conceito de DID e do paradigma da Escola Inclusiva, à luz do DL 54/2018 e do DL 55/2018, reforçou a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis, diferenciadas e ajustadas às características individuais de cada aluno, bem como de currículos funcionais e significativos, ancorados na análise dos contextos de vida, competências e necessidades. Neste enquadramento, as escolas e os percursos curriculares devem afirmar-se como espaços relevantes, inclusivos e com significado para todos os alunos, em particular para aqueles que evidenciam fragilidades no processo de aprendizagem ou no desenvolvimento biopsicossocial, como foi o caso dos participantes deste estudo. A intervenção incidiu, de forma específica, no domínio socioemocional, por se reconhecer que este constituía uma área crítica de desenvolvimento neste grupo. De um modo geral, os alunos apresentavam dificuldades ao nível da autorregulação emocional, instabilidade comportamental, reduzida iniciativa e limitações na interação social, constrangimentos frequentemente associados ao diagnóstico de DID .

Face a estas características, tornou-se premente a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas e intencionalmente orientadas para o desenvolvimento das CSE. A integração da Expressão Dramática/Teatro surgiu, neste contexto, como uma estratégia pedagógica particularmente eficaz para a promoção das competências definidas pelo CASEL. Com efeito, esta abordagem favorece o desenvolvimento da autoconsciência, ao

permitir que os alunos reconheçam e expressem emoções; potencia a autorregulação, através do controlo do comportamento em contexto dramático; estimula a consciência social, ao promover a compreensão do outro e da empatia; reforça as competências relacionais, mediante a interação e cooperação em grupo; e apoia a tomada de decisão responsável, através da exploração de situações e papéis sociais.

Paralelamente, a Expressão Dramática/Teatro contribui para o desenvolvimento da expressão corporal e linguística, estimula competências cognitivas como a memória, a atenção e a noção temporal, fomenta a criatividade e promove a autonomia pessoal e social. Acresce ainda o seu impacto positivo na autoestima e nas relações interpessoais, constituindo um veículo privilegiado para a inclusão. Ao proporcionar um espaço de expressão autêntica e significativa, a Expressão Dramática/Teatro afirma-se como um meio de interpretação do mundo, de promoção do equilíbrio emocional, de construção do carácter e de afirmação da identidade. Neste sentido, pode ser entendida como “um meio de expressão e comunicação pessoal e de representação das múltiplas interações em que o ser humano está envolvido” (Kowalski, 2005/2020, p. 10), assumindo-se, simultaneamente, como um instrumento pedagógico de elevado valor no desenvolvimento das competências socioemocionais preconizadas pelo modelo SEL.

Através da conceção de um projeto de intervenção em expressão dramática/teatro e da implementação da metodologia de investigação-ação, procurámos encontrar resposta à questão de partida “*Quais os contributos da Expressão Dramática/Teatro no desenvolvimento de competências socioemocionais específicas do SEL em alunos com DID?*”. A convergência entre as diferentes fontes (notas de campo/diário de bordo da investigadora, dos *focus groups*/entrevistas de grupo, dos testemunhos das professoras de Educação Especial e da avaliação institucional do projeto na plataforma Moodle) confirma que a Expressão Dramática/Teatro constituiu um contexto pedagógico significativo para a promoção de competências socioemocionais em alunos com DID, com incidência particularmente expressiva nas dimensões intrapessoal, interpessoal e expressivo-performativa, e com efeitos também observáveis ao nível cognitivo.

No que respeita ao primeiro objetivo específico — *identificar práticas promotoras de competências socioemocionais através da Expressão Dramática* —, os dados permitiram reconhecer um conjunto de estratégias particularmente relevantes. Entre estas, destacaram-se os jogos dramáticos, os momentos de partilha emocional, os exercícios de

respiração e relaxamento, as dinâmicas de expressão corporal, a dramatização de situações do cotidiano, a improvisação e a preparação/apresentação de performances artísticas. Estas práticas favoreceram a construção de um espaço relacional seguro, a expressão de sentimentos, a regulação emocional, a cooperação entre pares e a progressiva exposição a desafios performativos. Os testemunhos docentes e a avaliação institucional corroboram esta leitura, sublinhando o valor das metodologias expressivas, lúdicas e não centradas na atividade académica tradicional, especialmente adequadas às características e necessidades destes alunos.

Relativamente ao segundo objetivo — *desenvolver um projeto/programa com base na promoção das competências socioemocionais específicas do SEL* —, os dados mostram que o projeto implementado foi efetivamente estruturado de acordo com essa intencionalidade. As sessões organizaram-se em torno de práticas orientadas para o desenvolvimento do autoconceito, da autorregulação emocional, da interação social, da empatia, da cooperação, da comunicação e da confiança em contexto performativo. Houve uma preocupação continuada em adaptar as atividades às necessidades do grupo e em criar sequências pedagógicas progressivas, passando de momentos de exploração mais individual e emocional para experiências de maior exigência relacional e performativa (culminando na apresentação de uma representação/performance dramática). Neste sentido, o projeto não se limitou a usar o teatro como atividade complementar, mas assumiu-se como um programa pedagógico estruturado com finalidade socioemocional explícita.

No que diz respeito ao terceiro objetivo — *analisar os contributos do projeto/programa de Expressão Dramática no desenvolvimento das competências socioemocionais* —, a confrontação dos dados evidenciou contributos claros e consistente, podendo concluir-se que o projeto de Expressão Dramática/Teatro “Conversa comigo & contigo” funcionou como dispositivo pedagógico inclusivo, relacional e transformador. O seu contributo manifesta-se não apenas na melhoria de competências isoladas, mas na criação de condições para uma evolução integrada dos alunos, ao nível da forma como se percecionam, se relacionam com os outros, comunicam e enfrentam desafios.

Em síntese, os resultados obtidos ao longo deste estudo de caso permitem sustentar que a expressão dramática/teatro assume um papel relevante e multifacetado no desenvolvimento integrado de competências socioemocionais e cognitivas. De forma

consistente, ficam evidências que a sua prática favorece não apenas a melhoria das relações interpessoais — através do reforço da empatia, da escuta ativa, da cooperação e da gestão de conflitos —, mas também o aprofundamento de processos intrapessoais, como o autoconhecimento, a autorregulação emocional e a construção da identidade.

Paralelamente, no domínio cognitivo, a participação nas atividades do projeto de natureza dramática e de participação na performance apresentada, revelou que foram promotoras do desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas e flexibilidade cognitiva, potenciando formas mais complexas e articuladas de compreender e interpretar a realidade. A natureza experiencial, simbólica e reflexiva da expressão dramática/ teatro parece, assim, constituir um contexto privilegiado para a aprendizagem significativa, na medida em que articula emoção, ação e pensamento crítico revelado na partilha e reflexão nos finais das sessões, num processo integrado.

Importa ainda salientar que estes efeitos não se restringem ao espaço da atividade artística em si, projetando-se em diferentes contextos educativos e sociais, o que reforça o seu potencial enquanto ferramenta pedagógica transversal. Neste sentido, a expressão dramática/teatro pode ser entendida não apenas como uma prática, mas como uma estratégia educativa com implicações na formação integral dos alunos, particularmente.

Não obstante, reconhecem-se algumas limitações inerentes ao estudo, nomeadamente ao nível da dimensão da amostra e da natureza do contexto dos dados, que apontam para a necessidade de investigações futuras que aprofundem estas evidências. Recomenda-se, assim, a continuidade de estudos que explorem diferentes contextos, faixas etárias e diferentes dinâmicas metodológicas de modo a consolidar o corpo teórico e empírico existente.

Em conclusão, os dados analisados nesta investigação reforçam a pertinência da integração de atividades e projetos de expressão dramática/teatro no contexto educativo de âmbito escolar e em relação com a comunidade educativa e para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, participativas e reflexivas, reforçando o seu contributo para o desenvolvimento global dos alunos, especialmente em grupos de jovens com Dificuldades Intelectuais e de Desenvolvimento.

BIBLIOGRAFIA

- Aguilar, L. F. (2011). *Expressão e educação dramática: Guia pedagógico para o 1.º ciclo do ensino básico*. Instituto de Inovação Educacional.
- Alonso, J., & Bermejo, B. (2013). *Educação especial e inclusão escolar*. Alianza Editorial.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2024). *Defining criteria for intellectual disability*. <https://www.aidd.org/intellectual-disability/definition>
- American Psychiatric Association. (2002). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (4.ª ed., texto rev.). Climepsi Editores.
- American Psychiatric Association. (2013). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (5.ª ed.). Climepsi Editores.
- American Psychiatric Association. (2023). *DSM-5-TR: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (5.ª ed., texto revisto). Climepsi Editores.
- Artur, A., Roque, C., Barreiras, E., Fialho, I., Saragoça, J., Franco, V., Sebastião, L., Cristóvão, A. M., & Rebelo, H. (2024). *Educação inclusiva: Da visão às práticas educativas promotoras de equidade e inclusão em 10 escolas portuguesas*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Bezлга, I. (2015). Revisitar os percursos da educação artística para enfrentar desafios: O caso do teatro-educação. *Revista Digital do LAV*, 8(2), 18–47.
- Boal, A. (2005). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Civilização Brasileira.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bolton, G. (1998). *Acting in classroom drama: A critical analysis*. Trentham Books.
- Caballo, V. E. (1996). *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento* (M. D. Claudino, Trad.). Livraria Santos Editora.

- Caldas, I., & Vasques, C. (2014). *Educação especial: Abordagens, conceitos e práticas*. Lidel.
- Carboneill, B. (2010). *Gosto de ti* (2.^a ed.; E. Lescoat, Ilustr.). Editorial Presença.
- Cardoso, C., & Cañellas, I. (2022). *Caderno pedagógico: O ABC da inteligência emocional*. EAPN Portugal.
- Cavadas, R. (2011). *Expressão dramática e educação: Percursos pedagógicos*. Edições Colibri.
- Center for Applied Special Technology. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Research methods in education* (3rd ed.). Routledge.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, Á. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Artmed.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2020). *What is SEL?*. <https://casel.org/what-is-sel/>
- Correia, M. F. M. (2009). *Expressão dramática na educação: Contributos para o desenvolvimento infantil*
- Correia, P. (2015). *Uma educação pela arte, promotora da imaginação e criatividade da criança*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve]
- Courtney, R. (1989). *Play, drama & thought: The intellectual background to drama in education*. Simon & Schuster.
- Coutinho, C. P. (2017). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Almedina.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221–243.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Sage.
- Damásio, A. (1996). *O erro de Descartes: Emoção, razão e o cérebro humano*. Publicações Europa-América.

- Decreto-Lei n.º 3/2008 da Presidência do Conselho de Ministros*. (2008). Diário da República: I Série, n.º 4/2008. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2008-34487075>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros*. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decretolei/54-2018-111467546>
- Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros* (2018). Diário da República: I Série, n.º 129/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decretolei/55-2018-115652962>
- Despacho n.º 6944-A/2018 da Presidência do Conselho de Ministros* (2018). Diário da República: II série, N.º 138/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>
- Dewey, John. (1934). *Art as experience*. Perigee Books.
- Dias, C. A. (2000). Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa. *Informação & Sociedade: Estudos*, 10(2), 141–158.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação artística – Teatro*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Educação inclusiva: Guia de apoio à prática*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/educacao_inclusiva_guia
- Direção-Geral da Saúde & Direção-Geral da Educação. (2019). *Saúde mental em saúde escolar: Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. https://saudemental.min-saude.pt/wp-content/uploads/2020/12/ManualSaudeMental_PNSM_dez2019.pdf
- Direção-Geral da Saúde. (2015). *Programa nacional de saúde escolar*. <https://www.dgs.pt/promocaoda-saude/saude-escolar/programas-e-projectos/programa-nacional-de-saude-escolar.aspx>
- Duarte, A. J. (2009). *O jogo e a criança* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus].
- Eça, T. T. (2008). *Educação artística: Que conceito?*. Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.
- Eça, T. T. (2010). *Educação artística e literacia visual: fundamentos e práticas*. Universidade do Porto.

- Elliott, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Erikson, E. H. (1976). *Infância e sociedade*. Zahar.
- Esteves, L. M. (2006). *Análise de conteúdo*. Porto Editora.
- Esteves, L. M. (2008). *Visões panorâmicas da investigação-ação*. Porto Editora.
- Fachada, M. (1991). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Rumo
- Ferreira, P., Gameiro, F., & Faria, M. (2024). Empathy and socio-emotional competencies: The perception of Portuguese adolescents in today's changing environment. *Psychology International*, 6(3), Artigo 46.
<https://doi.org/10.3390/psycholint6030046>
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). Sage Publications.
- Fonseca, V. (1984). *Psicomotricidade*. Editorial Notícias.
- Galvão, I., & Cabrita, S. (2020). *Cadernos de práticas teatrais para a aprendizagem da língua*. Conselho Português para os Refugiados.
- Gardner, H. (1995). *Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas*. Artes Médicas.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Temas e Debates.
- Gomes, J. (2011). *O papel das práticas dramáticas no desenvolvimento pessoal e profissional: Um estudo realizado com alunos dos cursos de formação de professores em ensino básico da ESE do Instituto Politécnico de Bragança* [Tese de doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro].
- Gomes, M. E. S., & Barbosa, E. F. (1999). *A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos*. Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais.
- Guerra, I. (2002). *O planeamento em ciências sociais*. Principia.
- Hadji, C., & Baillé, J. (2001). *Investigação e educação: Para uma “nova aliança”? 10 questões acerca da prova*. Porto Editora.

- Itard, J. M. G. (1801). *De l'éducation d'un homme sauvage* (Victor de l'Aveyron).
- Johnstone, K. (1979). *Impro: Improvisation and the Theatre*. Methuen.
- Kowalski, I. (2020). ... e a expressão dramática [Versão digital]. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria. (Obra original publicada em 2005)
- Laferrière, G. (1997). *Práticas de teatro: Da criação à representação*. Asa.
- Lei n.º 46/86 da Assembleia da República (1986). *Diário da República: I série*, n.º 237/1986.
- Lopes, M.S.P., Melo, M. C., Kowalski, I. (2020). *Expressão Dramática - das práticas à reflexão*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria
- Marques, I. M. C. S. (2014). *A expressão dramática e a interdisciplinaridade* [Relatório de mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/30740>
- Martins, M. B., Veríssimo, M. C. M., & Brito, M. P. (2019). *Educação artística: Vol. 1 – Dramática e musical (5.º e 6.º anos): Guia do(a) professor(a)*. Ministério da Educação de Cabo Verde.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt>
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais do ensino básico*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>
- Miranda, R. (2021). *A inclusão do teatro como disciplina no currículo do 2.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa].
- Montessori, M. (1909). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile*. Tipografia della Casa Editrice S. Lapi.
- Morato, P., & Santos, S. (2002). *Dificuldades de aprendizagem: Teoria e prática*. Porto Editora.
- Motos, T. (1999). *La dramatización: Fundamentos y práctica*. Graó.

- Moura, A. (2003). *A investigação-ação: Uma metodologia para a prática educativa*. Universidade do Minho.
- Nuno Lacerda. (2000). *Cadernos de desenvolvimento infantil* (Vol. 3). S. e.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2019). *Education policy outlook 2019: Working together to help students achieve their potential*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2b8ad56e-en>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Palha, M., Andrade, D. C., Cotrim, L., Martins, S., & Fritz, A. (2016). *Recomendações de base empírica para a prática clínica relacionada com o acompanhamento de pessoas com Dificuldades Intelectuais e de Desenvolvimento* (Relatório). Centro de Desenvolvimento Infantil DIFERENÇAS.
- Proença, A. P. (2013). *A expressão dramática no 1.º ciclo do ensino básico: Investigando a mediação cultural coeducativa nas relações museu-escola-comunidade* [Tese de doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora.
- Rooyackers, P. (2004). *101 jogos dramáticos* (2.ª ed.). Edições Asa.
- Séguin, E. (1846). *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*. Baillière.
- Silva, A. (1991). *Psicomotricidade: Perspetivas teóricas e práticas*. Editorial Notícias.
- Silva, A., & Coelho, T. (2014). *Dificuldades de aprendizagem e inclusão escolar*. Porto Editora.
- Simões, M. C. R. (2007). *Comportamentos de risco na adolescência*. Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Bases psicopedagógicas*. Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Pactor.

- Spolin, V. (1999). *Improvisação para o teatro*. Perspectiva.
- Trindade, M. (2022). *A expressão dramática com crianças disléxicas: Programa “No palco da dislexia”* [Dissertação de mestrado. Instituto Politécnico de Leiria].
- Tuckman, B. W. (2000). *Investigação educacional*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*.
- UNESCO. (2010). *Seoul agenda: Goals for the development of arts education*.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*.
- Veiga, L., & Gondim, S. M. G. (2001). A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. *Opinião Pública*, 2(1), 1–15.
- Veríssimo, L., Castro, I., & Silva, V. (2022). *SER CAPAZ: Programa de promoção de competências socioemocionais*. Universidade Católica Editora.
- Vieira, F. D., & Pereira, M. C. (2003). *Se houvera quem me ensinara...: A educação de pessoas com deficiência mental*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. S. (2001). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2009). *A imaginação e a criatividade na infância*. Relógio D'Água
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Bookman.

ANEXOS

ANEXO 1: PROJETO CC&C – CONVERSA COMIGO & CONTIGO

Agrupamento de Escolas ..



Conversa comigo & contigo



Projeto de Expressão Dramática/Teatro

Ano letivo 2024/2025

INTRODUÇÃO

Atualmente as crianças vivem numa sociedade de correria em que o preenchimento do seu horário escolar e atividades (ou falta delas), aliado ao tempo gasto no uso das tecnologias e redes sociais, dificulta o desenvolvimento de competências comunicacionais, sociais e emocionais. Entendemos que, através da expressão dramática aliada a técnicas de teatro e de *Mind-Up*, poderemos estimular estas competências, sendo estas enriquecidas quando estimuladas num ambiente de educação inclusiva. As práticas dramáticas desenvolvem competências criativas, estéticas, físicas, técnicas, relacionais, culturais e cognitivas, não só ao nível dos seus saberes específicos, mas também ao nível da mobilização e sistematização de saberes oriundos de outras áreas do conhecimento. Assim, numa perspetiva holística e em estreito trabalho colaborativo, pretende-se aplicar técnicas de Expressão Dramática/Teatro e de Mind-up, em contexto escolar, de modo a estimular os alunos nas áreas da comunicação, da relação intra e interpessoal, aumentando a sua estrutura emocional para enfrentar os desafios do seu dia a dia.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Em consonância com o Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: «competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados». Pensado para desenvolver duas importantes vertentes – educação emocional e educação artística – o projeto “Conversa comigo & contigo” visa estimular importantes áreas de competências do PASEO, com destaque para “sensibilidade estética e artística”, “consciência e domínio do corpo”, “o relacionamento interpessoal”, “pensamento crítico e criativo”, “desenvolvimento pessoal e autonomia”.

Na vertente da educação artística, consideramos que as atividades dramáticas proporcionam oportunidades para alargar a experiência de vida dos alunos e enriquecer as suas capacidades de decisão e escolha. Proporcionam ainda formas e meios expressivos para explorar conteúdos e temas de aprendizagem que podem estar articulados com outras disciplinas do currículo. Através de situações semelhantes à vida real, as práticas dramáticas fornecem processos catalisadores que podem motivar os alunos para aprendizagens na sala de aula e fora dela. O carácter lúdico do jogo dramático responde a necessidades primordiais do ser humano - a da exteriorização de si no contexto de comunicação e a da busca do prazer na construção da aprendizagem.

Na vertente da educação emocional, consideramos que as dinâmicas de grupo, jogos, leitura de pequenos textos e visualização de vídeos sobre sentimentos/emoções, atividades de expressão plástica e corporal, meditação e relaxamento, permitem facilitar o desenvolvimento emocional, criando um espaço de reflexão e o exercício das competências emocionais.

O Dec-Lei n. 54/2018 vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade. De uma forma inovadora e motivadora, pretende-se, através da implementação do projeto, empoderar os alunos abrangidos por este decreto, e, em particular, os alunos a beneficiar das medidas adicionais b) adaptações curriculares significativas e e) desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social e/ou de áreas curriculares específicas/áreas substitutivas (no âmbito do seu programa educativo individual).

OBJETIVOS GERAIS

- desenvolver a comunicação
- estimular a interação social
- proporcionar conhecimento do eu
- aumentar estrutura emocional

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- desenvolver comunicação oral
- desenvolver comunicação escrita
- explorar a comunicação corporal
- estimular o relacionamento intra e interpessoal
- desenvolver capacidade de improvisação e de dramatização
- capacitar para a resolução de problemas
- proporcionar ferramentas de crescimento pessoal
- incrementar os períodos de atenção/concentração
- desenvolver a motricidade fina e grossa
- fortalecer a resiliência

CALENDARIZAÇÃO

- 2 tempos semanais ao longo do ano letivo

PÚBLICO – ALVO

- Alunos abrangidos pelo Dec-Lei n. 54/2018, preferencialmente com medidas adicionais
- Frequência do 2º ciclo, 7º e 8º anos
- O número ideal ronda os 8-10 alunos (no entanto, é importante analisar as problemáticas individuais e consequentes necessidades específicas)

RECURSOS MATERIAIS

- Espaço/sala
- Computador/projetor
- Materiais de expressão plástica
- Acessórios/adereços diversos

RECURSOS HUMANOS

- 2 professores

LOCAL

- EB 1º, 2º e 3º ciclos: habitualmente, CAAI – sala 28; pontualmente, espaços exteriores do recinto escolar

INTEGRAÇÃO DO PROJETO COM O CURRÍCULO ESCOLAR E AVALIAÇÃO

O projeto desenvolve-se como disciplina substitutiva (disciplina apenas frequentada por alunos com Medidas Adicionais) integrada na área curricular de “Expressões e Conhecimentos”. Esta última área abarca uma variada oferta de disciplinas de expressões artísticas e físico-motoras, lecionadas por professores de vários grupos disciplinares: Natação Adaptada, Boccia, Orientação, Judo, Patinagem, Clube de Música, Clube de Artes, Projeto EducArte...

Em termos de avaliação, a cada subárea é atribuída uma avaliação quantitativa, atribuindo-se em pauta uma única classificação/nível, que resulta da média das várias subáreas. Nestas subáreas, são seguidos os seguintes critérios específicos de avaliação:

Áreas de competências (assinalar as que se aplicam com X)	Dimensão	Indicadores	Instrumentos de Avaliação	Ponderação (a definir para cada disciplina)
Linguagens e Textos Informação e Comunicação x Pensamento Crítico e Pensamento Criativo x Raciocínio e Resolução de Problemas Saber Científico e Técnico e Tecnológico Consciência e Domínio do Corpo x Sensibilidade Estética e Artística x Bem-Estar Saúde e Ambiente Desenvolvimento Pessoal e Autonomia x Relacionamento Interpessoal x	Conhecimentos e Capacidades	Aquisição de conhecimentos/conceitos	Registos vídeo ou áudio	50%
		Manutenção de Conhecimentos/conceitos		
		Aplicação de conhecimentos em atividades	Registos de observação direta (participação, pontualidade, assiduidade, empenho /interesse nas tarefas...)	
		Relacionação de conhecimentos/conceitos		
		Nível de expressão/comunicação		
		Nível de leitura/escrita		
	Atitudes	Manutenção da atenção/concentração	Registos de autoavaliação;	50%
		Resolução de problemas	Dossiê/portefólio dos trabalhos do aluno	
		Autonomia nos cuidados pessoais (cuidar de si próprio)		
		Cuidados com o material	Fichas de trabalho	
		Assiduidade e pontualidade	Testes escritos e/ou orais	
		Orientação no contexto escolar	Trabalhos individuais, em pares ou em grupo.	
		Organização e registo de trabalhos	Inquéritos	
		Autonomia na execução de tarefas		
		Empenho na resolução de tarefas	Entrevistas	
		Iniciativa na resolução de tarefas		
		Interação e relacionamento interpessoal		
		Adequação do comportamento em diferentes contextos		

Enquanto disciplina específica, o projeto encontra interdisciplinaridade em disciplinas como: Português, Educação Visual/e Tecnológica, Cidadania e Desenvolvimento, garantindo uma abordagem transversal.

ORIENTAÇÃO PROGRAMÁTICA

Semestre 1 - Unidade *Gosto de mim* (centrada no autoconhecimento/relações intrapessoais)

Objetivos	Atividades
Explorar o autoconceito e o bem-estar pessoal	Exercícios de expressão plástica (autorretrato...) Construção de marcadores com afirmações positivas
Explorar interesses, capacidades e fragilidades pessoais	Exercícios de expressão plástica (desenho da mão com “O meu Superpoder é...”, “Uma coisa que amo é...”, “Uma coisa que não gosto é...”, “Uma coisa que tenho que melhorar em mim é...”, “Uma coisa que me faz feliz é...”; construção do brasão pessoal; construção da roda da vida) Exploração de cartões de autoconhecimento
Explorar o corpo e a voz	Exercícios corporais (<i>Braingym</i> , <i>meditação ativa</i> , <i>yoga</i> ...) Exercícios de respiração e relaxamento (meditação, automassagem...) Atividades de articulação vocal (trava línguas...) Atividades de percussão corporal Exploração de músicas sobre emoções
Expressar emoções /sentimentos	Jogos dramáticos/role-play (vocalização e dramatização de emoções...) Identificação/Exploração de situações de alegria, tristeza, raiva, medo, frustração, rejeição... Exploração de textos, vídeos, músicas

Semestre 2 - Unidade *Gosto de ti* (centrada nas relações interpessoais)

Objetivos	Atividades
Explorar a empatia e comunicação	Jogo das mensagens/Exercício do telefone Jogo do cumprimento Exercícios de confiança Exploração de cartões de autoconhecimento Jogo do 40 ...
Desenvolver o espírito de equipa	Exercícios coletivos de expressão plástica (construção de uma máscara coletiva, brasão coletivo, mandalas coletivas com elementos naturais ou outros...) Jogos dramáticos
Explorar o corpo e a voz	Exercícios corporais (<i>Braingym</i> , <i>meditação ativa</i> , <i>yoga</i> ...) Exercícios de respiração e relaxamento (meditação, automassagem...) Atividades de articulação vocal (trava línguas...) Atividades de percussão corporal Exploração de músicas
Expressar emoções /sentimentos	Exploração de textos, vídeos, músicas Jogos dramáticos/role-play com situações para debate no grupo Criação e ensaio de representação dramática/performance artística Apresentação de uma dramatização/performance artística num espaço da comunidade (jardim de infância, museu, lar...) Exposição de trabalhos realizados

BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

No planeamento e desenvolvimento das atividades, recorrer-se-á aos seguintes recursos:

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação artística – Teatro*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Saúde & Direção-Geral da Educação. (2019). *Saúde mental em saúde escolar: Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*.
- Martins, M. B., Veríssimo, M. C. M., & Brito, M. P. (2019). *Educação artística: Vol. 1 – Dramática e musical (5.º e 6.º anos): Guia do(a) professor(a)*. Ministério da Educação de Cabo Verde.
- Galvão, I., & Cabrita, S. (2020). *Cadernos de práticas teatrais para a aprendizagem da língua*. Conselho Português para os Refugiados.
- Miranda, R. (2021). *A inclusão do teatro como disciplina no currículo do 2.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa].
- Trindade, M. (2022). *A expressão dramática com crianças disléxicas: Programa “No palco da dislexia”* [Dissertação de mestrado. Instituto Politécnico de Leiria].
- Cardoso, C., & Cañellas, I. (2022). *Caderno pedagógico: O ABC da inteligência emocional*. EAPN Portugal.
- Veríssimo, L., Castro, I., & Silva, V. (2022). *SER CAPAZ: Programa de promoção de competências socioemocionais*. Universidade Católica Editora.

ANEXO 2: TEXTO ORIGINAL E TEXTO ADAPTADO “GOSTO DE TI”

TEXTO ORIGINAL

A Rosa tem uma sensação estranha....hoje o Hugo disse-lhe: – Gosto de ti.

Ela sorriu e corou, muito contente.

Depois, ele deu-lhe um beijinho e acrescentou:

– Gosto mais de ti do que de qualquer outra pessoa!

Mas a Rosa não percebeu: como é que ele sabia isso?

E, para além do mais, como se mede o Amor? De repente ela sentiu-se um pouco confusa.

A porta abre-se: o pai chega do trabalho.

– Boa tarde, filhinha querida – cumprimenta-a com carinho.

– Diz-me, papá, tu gostas de mim? – pergunta a Rosa.

– Mas é claro que sim! Que pergunta!

O pai senta-se com a Rosa ao colo.

– Porque é que me perguntas isso? – quer ele saber.

– Porque o Hugo disse que gostava mais de mim do que tu!

O pai refletiu: é difícil explicar à filha que todos gostam muito dela.

– O Hugo gosta de ti com o seu coração de rapazinho apaixonado!

– E tu? – pergunta a Rosa.

– Eu gosto de ti assim...- responde o pai, abraçando-a com muita força.

A Rosa desata a rir com os beijinhos do pai e as cócegas que ele lhe faz.

A menina julgava ter compreendido, mas, de repente interroga-se: “E a mamã?”

Corre até à cozinha e puxa a saia da mãe.

- O que se passa, meu botãozinho de rosa? – pergunta afetuosamente a mãe.

– Diz-me, mamã, tu gostas de mim?

– Mas é claro que sim! Que pergunta!

– Porque é que me perguntas isso? – quer ela saber.

– Porque o pai diz que gosta de mim assim – explica a Rosa, abrindo muito os braços. – E tu, como é que gostas de mim?

– Eu também gosto muito de ti, assim! – responde a mãe, apertando a Rosa num grande abraço.

A mãe dança com a Rosa pela cozinha e dá-lhe muitos beijinhos.
 Deitada na cama, a Rosa tenta adormecer.
 Cora ao pensar no Hugo, que lhe dá beijinhos...
 Sorri ao pensar no pai, que lhe faz cócegas...
 Ri ao pensar na mãe, que dança com ela...
 Mas quem gosta mais dela?
 A Rosa continua na dúvida!
 Amanhã, irá visitar a avó: ela deve saber.
 Finalmente adormece, certa de que o dia seguinte lhe trará a resposta.
 O Sol acabou de nascer e a Rosa já está levantada.
 Veste-se sozinha, como uma menina crescida, calça os sapatos e desce as escadas.
 Põe o casaco e sai para ir visitar a avó.
 Como esperava, a avó já tinha acordado: estava a tomar o pequeno-almoço, quando a Rosa bateu à porta.
 – Entra, entra, minha querida! Mas o que te traz por cá? – pergunta a avó.
 – Preciso que me digas.....- começa a menina, um pouco envergonhada.
 – O que queres saber? – insiste a avó.
 – Como é que se mede o Amor? – pergunta a Rosa por fim.
 A avó dá a mão à Rosa e leva-a para a sala.
 Quando estão confortavelmente sentadas, a avó começa ..
 – Sabes, Rosa, o Amor não se mede – diz-lhe com ternura.
 – Mas o Hugo diz...
 – Que gosta de ti mais do que de qualquer outra pessoa? – adivinha a avó. – O que ele quer dizer é que gosta mais de ti do que das outras meninas! E eu gosto de ti do fundo do meu coração de avó!
 – E diz-me uma coisa: gostas do meu gatinho? – pergunta a avó.
 – Muito! Adoro ouvi-lo a ronronar quando lhe faço festinhas – responde a Rosa.
 – Mas gostas dele da mesma forma que gostas do Hugo?
 – Não, é diferente! – diz a menina.
 Enquanto acaricia o gatinho, a Rosa entende o que a avó estava a tentar explicar-lhe....
 De regresso a casa, a mãe, preocupada, pergunta-lhe:

– Onde foste?
– Fui à procura do Amor! Responde a menina. – E encontrei-o.....
– Ai sim? – espantou-se o pai.
– Pois, está aqui, aqui! Aqui! E aqui! – explica ela apontando para o coração de cada um deles!
O amor é tudo o que temos no coração para aqueles de quem gostamos!
– Acho que percebeste – diz a avó.
– E eu gosto tanto de vocês.....assim! – exclama a Rosa, abrindo muito os braços.

In: Carboneill, B. (2010). *Gosto de ti* (2.ª ed.; E. Lescoat, Ilustr.). Editorial Presença.

TEXTO ADAPTADO

ATO I (Na escola)

Cena 1 (Hugo, Rosa, João)

Rosa, Hugo e João brincam, sentados, no recreio da escola.

HUGO – Gosto de ti, Rosa. (*dá-lhe um beijinho*) Gosto mais de ti do que de qualquer outra pessoa!

ROSA – És um tonto, Hugo!

Cena 2 (Rosa)

ROSA (*levanta-se*) - Que estranho! Como é que o Hugo sabe que gosta mais de mim do que outras pessoas? Como se mede o Amor?

Cena 3 (Hugo, Rosa, João)

JOÃO – Não sei... mas eu também gosto de ti.

ATO II (Em casa de Rosa, na sala de estar)

Cena 1 (Rosa, pai)

O pai chega do trabalho. Rosa está a fazer um desenho (de um coração)..

PAI - Boa tarde, filhinha querida

ROSA - Diz-me, papá, tu gostas de mim?

PAI - Mas é claro que sim! Que pergunta! Porque é que me perguntas isso?

ROSA – Sabes, papá, o Hugo disse que gostava mais de mim do que tu!

PAI - O Hugo disse isso, porque está apaixonado.

ROSA - E tu, papá?

PAI - Eu gosto de ti assim.... *(abraçando-a com muita força e faz-lhe cócegas).*

Cena 2 (Rosa)

ROSA - E a mamã? Será que gosta de mim?

ATO III (Em casa de Rosa, na cozinha)

Cena 1 (Rosa, mãe)

ROSA *puxa a camisola da mãe*

MÃE - O que é, Rosa?

ROSA - Diz-me, mamã, tu gostas de mim?

MÃE - Mas é claro que sim! Porquê?

ROSA - Porque o pai diz que gosta de mim assim *(abrindo muito os braços)* ... E tu, como é que gostas de mim?

MÃE - Eu gosto muito, muito de ti, assim... *(abraça-a e dança com ela)*

ATO IV (Em casa de Rosa, no quarto)

Cena 1 (Rosa)

(Rosa deita-se na sua cama e tapa-se)

(VOZ OFF) Deitada na cama, a Rosa tenta adormecer.

Cora ao pensar no Hugo, que lhe dá beijinhos....

Fica feliz quando pensa na amizade da Joana.

Sorri ao pensar no pai, que lhe faz cócegas.....

Ri ao pensar na mãe, que dança com ela.....

Mas quem gosta mais dela?

A Rosa continua na dúvida!

Amanhã, irá visitar os avós: eles devem saber.

Finalmente adormece, certa de que o dia seguinte lhe trará a resposta.

(...) O Sol acabou de nascer e a Rosa já está levantada.

Veste-se sozinha, como uma menina crescida, calça os sapatos e desce as escadas.

Põe o casaco e sai para ir visitar os avós, que moram na casa ao lado.

(Rosa veste-se, calça-se e sai.)

ATO V (Em casa dos avós, na cozinha)

Cena 1 (Rosa, avó, avô)

Os avós estão a tomar o pequeno-almoço, quando a Rosa bateu à porta.

AVÓ - Entra, entra, minha querida!

AVÔ – O que te traz por cá, netinha?

ROSA – Estou com um problema – não sei como se mede o amor...

AVÓ - Sabes, Rosa, o Amor não se mede

ROSA - Mas o Hugo diz...

AVÔ - Que gosta de ti mais do que de qualquer outra pessoa? ...

ROSA – Pois...

AVÓ – Rosinha, o que ele quer dizer é que gosta mais de ti do que das outras meninas!

E eu gosto de ti do fundo do meu coração de avó!

AVÔ - E diz-me uma coisa: gostas do nosso gatinho?

ROSA - Muito! Adoro ouvi-lo a ronronar quando lhe faço festinhas.

AVÓ - Mas gostas dele da mesma forma que gostas do Hugo?

ROSA - Não, é diferente, avó!

Cena 2 (Rosa)

ROSA – *(pensativa)* Acho que já entendi...

ATO VI (Em casa de Rosa, na sala)

Cena 1 (Rosa, pai, mãe... avó, avô)

De regresso a casa, Rosa encontra a mãe preocupada.

MÃE – *(gesticulando)* Onde foste, Rosinha?

ROSA - Fui à procura do Amor! E encontrei-o...

PAI - Ai sim?

ROSA *(apontando para o coração de cada um deles)*- Pois, está aqui, aqui! Aqui! E aqui!

Surgem todas as personagens e todos se abraçam

(VOZ OFF) O amor é tudo o que temos no coração para aqueles de quem gostamos!

ANEXO 3: ENTREVISTAS FOCUS GROUP/ ENTREVISTAS DE GRUPO (INICIAL E FINAL)

Focus group / Entrevista de grupo inicial

1. Gostas de ti como és? Porquê?

X: Não. (e riu-se), porque gozam comigo.

Y: Siimm. Gosto do meu cabelo.

E: Sim. Porque acho que sou bonito.

D: Sim. Mas não sei explicar porquê.

J: Às vezes, não. Às vezes, nem a mim me consigo aturar.

R: Não. Os meus colegas acham que sou chato. Eu sei que sou. Também gostava de ter uma voz mais grossa, para não gozarem comigo.

M: Sim. Porque sou do Benfica.

2. Se pudesses mudar algo em ti, o que seria?

X: Mudava o meu cabelo e a minha altura. Chamam-me pigmeu.

Y: Gostava de falar melhor.

E: Gostava de ter mais calma. A Professora Catarina está sempre a dizer para eu esperar e ter mais calma.

D: Gostava de perder a vergonha.

J: Gostava de ser mais inteligente, para não ter apoios.

R: Gostava de não usar óculos.

M: Nada. Não mudava nada.

3. Quem são os teus amigos?

X: é só a Y. Não tenho amigos.

Y: A J e a minha mana... Na minha turma, não.

E: Eu dou-me bem com todos. E gosto da minha turma. São meus amigos.

D: O R e a J. Mas dou-me bem com todos.

J: O D.

R: O D.

M: Os meus amigos são da minha turma.

4. O que mais gostas de fazer com os teus amigos?

X: conversar. Também gostava de me maquilhar e de fazer tik toks.

Y: Fazer tik toks e tirar fotos.

E: Jogar roblox.

D: Jogar no tlm e na PS.

J: Jogar (tlm), ver insta e conversar.

R: Jogar (tlm).

M: Jogar à bola.

5. Gostas de teatro?/O que é para ti o teatro?

X: Sim. O teatro é parecido com as novelas.

Y: Acho que sim. Quando faz rir.

E: Sim. O teatro é divertido.

D: Sim. Gosto quando faz rir.

J: Mais ou menos. O teatro serve para fazer rir.

R: Mais ou menos. Não sei explicar.

M: Não sei. Não sei explicar.

Focus group / Entrevista de grupo final

1. O que mais gostas na tua maneira de ser?

X: Gosto quando consigo divertir os meus amigos.

Y: Rir.

E: Gosto de ajudar.

D: Sou amigo.

J: Gosto de ser brincalhona.

R: Gosto de ser desenrascado.

M: Gosto de futebol.

2. Achas que melhoraste algum aspeto em ti e na relação com os outros?

X: Sim. A J é mais minha amiga e a Y também.

Y: Talvez.

E: Acho que tive mais paciência. E aprendi a não repetir as mesmas perguntas e a respirar para me acalmar.

D: Tenho menos vergonha de falar em frente de estranhos.

J: Estou mais refilona (e riu-se). Gostei de dar as minhas opiniões e conselhos.

R: Acho que estou igual. Mas talvez melhor... já não dou gritinhos.

M: Não sei.

3. Gostas de teatro?/O que é para ti o teatro?

X: Sim. Gosto muito. Gostei muito de fazer a peça na pré.

Y: Sim. Gosto muito.

E: Sim. É divertido e temos de fazer mais peças cómicas.

D: Sim. O teatro é bom para perder a vergonha.

R: Sim. Mas continuo com vergonha.

J: Sim. O teatro serve para podermos ser outras pessoas.

M: Sim. Não sei explicar.

4. Quais os exercícios / atividades que mais gostaste e que menos gostaste?

X: gostei de fazer a peça nas prés. Foi muito bom estar com os meninos.

Y: Gostei de tudo. Gostei muito de ir às prés.

E: Eu também. Senti-me famoso.

D: Gostei de ir às prés. E também de alguns jogos.

R: Gostei mais de conversar e de alguns jogos.

J: Gostei muito de ir às prés. E de ir para o jardim dos namorados conversar. Também gostei de ajudar a X, mas não foi fácil, não é, menina X? (virando-se para a colega). Não gostei de fazer ginástica.

M: Gostei de tudo.

5. Gostarias de continuar a participar nestes projetos?

X: Não. Vamos para outra escola, por isso, já não quero voltar para aqui.

Y: Sim. Quero muito. Eu venho.

E: Eu também.

D: Sim.

R: Sim.

J: Não. Na escola para onde vou não deve haver teatro e se houver não sei se quero.

M: Sim.

ANEXO 4: NOTAS DE CAMPO/ DIÁRIO DE BORDO

Diário de bordo e reflexão – aula 1 (14 de fevereiro de 2025)

Os alunos chegaram e cumprimentaram as professoras com os habituais bons dias. Tratando-se da primeira sessão do segundo semestre, impôs-se apresentarmos um novo elemento que passaria a integrar o grupo – E . No sentido de o contextualizar, propusemos que cada um caracterizasse, numa palavra, o que significavam aquelas aulas. Resultaram as seguintes reações:

J: “rir”

Y: “conversar”

R: “falar”

D: “brincar”

X: “relaxar”

M: “brincar”.

Explicámos a dinâmica seguida na primeira unidade (“Gosto de mim”), desenvolvida no primeiro semestre (atividades e jogos dramáticos mais orientados para o desenvolvimento pessoal/autoconhecimento). Em seguida, apresentámos a unidade “Gosto de ti”, pensada para este segundo semestre, referindo que seria nosso objetivo preparar e apresentar uma performance dramática.

Como forma de iniciar esta nova etapa do projeto, decidimos aplicar uma entrevista ao grupo. Seguimos os seguintes tópicos:

1. Gostas de ti como és? Porquê?
2. Se pudesses mudar algo em ti, o que seria?
3. Quem são os teus amigos?
4. O que mais gostas de fazer com os teus amigos?
5. Gostas de teatro?/O que é para ti o teatro?

O grupo foi respondendo às questões, com alguma timidez e retração inicialmente, e com maior descontração e sinceridade à medida que a entrevista ia decorrendo. Percebemos que estamos perante um grupo heterogéneo em termos de interesses e de necessidades, em que a maioria se sente pouco à-vontade com os pares, assumindo algumas dificuldades na interação e comunicação. Sentem-se pouco confortáveis nos grupos/turmas aos quais pertencem e sentem, na sua maioria, fraca valorização da sua prestação – “somos burros”. Em relação ao teatro, a opinião global foi bastante neutra – enquanto espetadores, percebemos que são apreciadores, mas se puderem optar entre cinema e teatro, preferem

cinema. Quando questionados sobre a possibilidade de criarem uma performance artística, a opinião global foi também muito homogénea – considerando ser uma atividade para a qual não têm competências. Nas interações, os alunos menos participativos foram o E e o M.

Após este momento de reflexão, ficámos preocupadas com a questão do autoconceito e observámos que uma das necessidades do grupo passa por desenvolver a capacidade de relacionamento interpessoal entre os pares.

De seguida, propusemos o momento habitual de ginástica mental/expressão corporal, explicando ao aluno E em que consistiam estes exercícios. Os alunos reagiram, inicialmente, mostrando pouca adesão à ideia de continuarmos com os exercícios psicomotores. Foi então que, decidimos introduzir novos exercícios que se vão repetir ao longo das sessões, e recorremos a vídeos do Youtube para melhor explicitar um ou outro movimento e para que fizessem uma seleção. Cada aluno ficou responsável por memorizar um exercício, 7 no total. O objetivo seria os restantes alunos observarem o colega e repetirem os exercícios. Esta parte da aula demorou mais do que o esperado, pelo facto de alguns exercícios serem novidade e por implicarem movimentos novos. A ordem escolhida prendeu-se com a data de nascimento – do mais novo para o mais velho. Segue o nome dos exercícios e os respetivos movimentos selecionados:

1. **Botões do cérebro:** mão direita (MD) no peito, mão esquerda (ME) na barriga – 3 inspirações, 3 expirações; ME no peito, MD na barriga - 3 inspirações, 3 expirações. (Aluno M)
2. **Oito preguiçoso:** MD fechada com dedo polegar levantado e braço direito esticado, desenhar um 8 deitado 3x – inspirar para a esquerda, inspirar para a direita, os olhos seguem o dedo, mas a cabeça mantém-se imóvel; ME fechada com dedo polegar levantado e braço esquerdo esticado, desenhar um 8 deitado 3x – inspirar para a direita, inspirar para a esquerda, os olhos seguem o dedo, mas a cabeça mantém-se imóvel. (Aluno E)
3. **Movimentos cruzados 1:** MD toca no joelho esquerdo (JE); ME toca no joelho direito (JD) – contagem até 4; cotovelo direito (CD) toca no joelho esquerdo (JE); cotovelo esquerdo (CE) toca no joelho direito (JD) – contagem até 4. (Aluno R)
4. **Movimentos cruzados 2:** MD toca no pé esquerdo (PE), fletindo a perna para a frente; ME toca no pé direito (PD), fletindo a perna para a frente – contagem até 4; MD toca no pé esquerdo (PE), fletindo a perna para trás; ME toca no pé direito (PD), fletindo a perna para trás – contagem até 4. (Aluno D)

5. **Movimentos cruzados 3:** elevar as mãos para a frente, com os braços esticados à altura dos ombros e em seguida, levar as mãos atrás, com os braços esticados, inclinando o tronco para a frente – 4 repetições. (Aluno X)
6. **Conexões:** com os braços esticados, MD passa por cima da ME e unem-se as palmas, mindinhos para cima e polegares para baixo, rodar as mãos em direção ao peito em posição de oração, e o PD passa por cima do PE – 3 inspirações, 3 expirações; com os braços esticados, ME passa por cima da MD e unem-se as palmas, mindinhos para cima e polegares para baixo, rodar as mãos em direção ao peito em posição de oração, e o PE passa por cima do PD – 3 inspirações, 3 expirações; (Aluno J)
7. **Simetria:** com os braços abertos, esticados, unir os polegares e apontadores de cada mão, inspirar; juntar as mãos no centro, mantendo os polegares e apontadores unidos e expirar; desenhar em simetria duas partes de um coração, para cima e inspirar; depois, desenhar para baixo, expirando – 4 repetições. (Aluno Y)

Terminado este momento de descontração, os alunos foram convidados a sentar-se em torno da mesa. Mostrámos o livro “Gosto de ti” (de Elen Lescoat e Bénédicte Carbonell) e, sendo um livro de capa cartonada e almofadada, com muita ilustração, alguns alunos reagiram com espontaneidade e consideraram que não se adequava às suas idades.

Figura 1

Capa do Livro “Gosto de ti”



Explicámos então que o livro serviria de base a uma representação dramática e fizemos uma leitura expressiva do mesmo. À medida que íamos lendo, íamos questionando os alunos sobre as personagens, possíveis idades das mesmas, ilustrações e público-alvo da história. Os alunos iam reagindo:

D: Eu acho que a Rosa tem 5, 6 anos...

R: Eu acho que tem menos... é tão pequenina.

J: Mas ela tem o cabelo branco.

X: Que lindos, os desenhos!

Y: A Rosa parece uma velha! Tem cabelo branco e um penteado esquisito...

Questionados sobre o tema da história, quase todos falaram na família, sendo que a aluna X referiu o amor e falou do seu irmão mais novo. Esta aluna tem alguma facilidade em expor as suas emoções, embora nem sempre seja compreendida pelos pares, pelo facto de exigir muita atenção dos que a rodeiam e ser demasiado excessiva nesta exposição. A aluna Y, como apresenta dificuldades graves na comunicação, pediu para mostrar fotografias da irmã e mostrou as fotos do telemóvel.

Questionados sobre se gostariam de representar a peça, com algumas adaptações, a resposta foi evasiva e surgiram muitos receios:

J: Mas o texto é muito grande. Não vamos conseguir decorar as falas!

X: E quem é que vai ser a Rosinha?

D: E vamos apresentar para quem?

Tranquilizámos o grupo e prometemos que, na sessão seguinte, traríamos uma versão mais reduzida da história.

A aula terminou com o momento habitual de meditação/respiração 4-3-6 (inspira-retém-expira), realizado de olhos fechados, com a contagem realizada por nós. O E teve alguma dificuldade em manter-se com os olhos fechados.

Incentivámos os alunos a despedirem-se de nós com um abraço. O E, o R e o M, por serem os mais tímidos do grupo, tiveram alguma dificuldade em fazer este gesto de carinho.

Reflexão:

Esta sessão inicial foi marcada pela integração do novo aluno - E – que considerámos que foi bem recebido pelos restantes elementos. Esta sessão foi marcada por uma avaliação diagnóstica, que permitiu identificar necessidades claras ao nível do desenvolvimento pessoal, da autoestima e da coesão grupal - foi possível identificar um grupo marcado por alguma insegurança ao nível do autoconceito e das competências relacionais, evidenciada nas respostas à entrevista, onde emergiram sentimentos de desvalorização pessoal e baixa perceção de competência (“somos burros”), bem como algum desconforto nas interações com os pares. Verificou-se inicialmente uma reação de relutância à continuidade dos exercícios psicomotores/de expressão corporal, que se prendia com o conhecimento prévio e talvez cansaço das rotinas. De um modo geral, os alunos apresentam uma postura

corporal muito rígida, sentindo-se inibidos em realizar exercícios de expressão físico-motora fora do ambiente habitual (aulas de Educação Física). O facto de termos associado cada aluno a um movimento e de os termos responsabilizado pela monitorização junto dos colegas foi motivador e atribuiu-lhes sentido de responsabilidade. As reações iniciais ao livro foram também diversas – 3 alunos (J, D e Y), talvez os mais maduros do grupo, consideraram o livro muito infantil. De um modo geral, mostraram muitas reservas à tarefa de terem de representar papéis e muito inseguros (por terem de memorizar falas), e ainda que tenhamos tentado motivá-los, falando em atores e novelas nacionais, não se mostraram entusiasmados.

Globalmente, observa-se um grupo em fase inicial de construção de confiança, no qual começam a emergir sinais de abertura emocional, ainda que coexistindo com resistências, sendo fundamental continuar a promover experiências positivas de interação, expressão e valorização individual e coletiva.

Diário de bordo e reflexão – aula 2 (21 de fevereiro de 2025)

Iniciámos a aula com os exercícios de expressão corporal. Apesar de alguma hesitação (cada exercício é dinamizado por um aluno) e de alguma dificuldade em relembrarem-se dos exercícios, com a ajuda das professoras, cumpriram a tarefa.

Em seguida, propusemos um jogo dramático – “Memória Sensível”. Com os alunos dispostos em círculo, em torno da mesa, propusemos que referissem:

- 1ª palavra do dia
- 1º sabor do dia
- 1ª pessoa do dia
- 1ª tarefa do dia

As respostas dadas foram difusas, sendo que a maior parte não conseguiu responder com precisão às propostas:

J: “Acho que foi olá, aqui na escola. O 1º sabor vai ser agora no intervalo, porque ainda não tomei o pequeno-almoço. A 1ª pessoa que vi foi alguém na rua, assim que saí de casa. A 1ª tarefa foi fazer xi-xi.”

X: “A 1ª palavra foi Bom dia, à MJ [ama]. O 1º sabor foi Chocapic com leite. A 1ª pessoa foi a MJ. A 1ª tarefa também foi fazer xi-xi.”

Y: “A 1ª palavra foi Olá, à minha mana. O 1º sabor foi Estrelitas com leite. A 1ª tarefa foi vestir-me.”

Infelizmente, percebemos que alguns dos alunos nem tomam o pequeno-almoço. Também percebemos que não é habitual comerem fruta ao pequeno-almoço, pelo que decidimos abordar esta temática nas aulas de apoio psicopedagógico/Autonomia Pessoal e Social. Também de forma breve foi abordada a relevância de começar o dia com palavras e pensamentos positivos.

Em seguida, de acordo com o prometido na sessão anterior, apresentámos uma adaptação do texto, adequada à faixa etária dos alunos e às suas vivências, contudo foram feitas outras pequenas adaptações de acordo com a opinião dos alunos. Tendo em conta que o grupo era constituído por sete elementos, propôs-se a introdução de uma personagem adicional à cena inicial “Rosa e Hugo na escola”. Propôs-se igualmente a introdução da personagem “avô” à cena final. Sugerimos a distribuição dos papéis pelos alunos. Considerámos que atendendo às características da aluna X, a mais expansiva e mais baixa do grupo, esta deveria ter o papel principal (Rosa), tendo a mesma reagido com entusiasmo. Quanto à aluna Y, atendendo à sua perturbação da linguagem, foi-lhe atribuído um dos papéis mais discretos e com menos falas – o papel de mãe de Rosa. A Y também muito agradada com esta atribuição, pois apesar das dificuldades na articulação verbal, gosta de orientar e liderar os outros. Dois dos alunos do sexo masculino – E e M - assumiram o papel de colegas de Rosa, não exprimindo grande emoção. À outra aluna do sexo feminino – J - , foi-lhe proposta a assunção do papel de avó e de voz off. A reação inicial foi de negação – na verdade, a instabilidade emocional desta aluna leva-a a atitudes de desagrado despropositadas, sendo necessário dar-lhe algum tempo para assimilar as sugestões. Os outros dois alunos do sexo masculino – R e D - assumiram o papel de pai e de avô de Rosa, reagindo com neutralidade. Pedimos sugestões relativamente aos adereços e surgiram de imediato algumas ideias - avental para a mãe, pasta para o pai, brinquedos/jogos para os amigos de Rosa, cabeloira branca para a avó, chapéu e jornal para o avô, saia para a Rosa...

Iniciámos o processo de ensaio. Improvisámos alguns acessórios e iniciámos com a cena 1, em que Rosa brinca com 2 colegas no recreio da escola. Repetimos cada cena 2 vezes. Logo na primeira cena, tivemos de proceder à troca de atribuição de personagens, pois um dos alunos (M) não conseguia memorizar a respetiva fala. Os alunos mostraram entusiasmo. Nesta cena, uma das estratégias passou por pedir à Rosa que iniciasse a cena sentada no chão, junto dos 2 amigos, e que após a primeira fala (do E) se levantasse, proferisse a sua fala e se baixasse novamente, só então entrando a fala do M.

Atendendo à necessidade de trabalhar a técnica do momento ideal para entrada em cena, decidimos introduzir um jogo dramático de interação – jogo do 20. O objetivo seria chegar ao número 20, através de uma contagem coletiva, em que cada aluno diz um número. Se dois alunos disserem o mesmo número em simultâneo, a contagem volta ao início. Este jogo permitiu trabalhar a concentração e a consciência de grupo. Os alunos não conseguiram chegar ao número 20, mas apenas ao número 10, após 4 tentativas. Aprenderam a ler os sinais do outro e treinaram a capacidade de escuta. Junto dos alunos com mais dificuldades cognitivas, verificou-se a repetição do número anterior, levando-nos à conclusão de que esta atividade permite o desenvolvimento da sequência numérica. A aula terminou com o momento habitual de meditação/respiração 4-3-6 (inspira-retém-expira), realizado de olhos fechados, com a contagem realizada por nós. O E e o M mantêm tendência para entreabrir os olhos.

Os alunos despediram-se com um abraço.

Reflexão:

Esta aula foi rica em jogos dramáticos. No primeiro jogo, “Memória Sensível”, ficámos a conhecer melhor alguns hábitos dos alunos – a X, que por exemplo de 3 em 3 semanas dorme em casa de uma ama (porque a encarregada de educação/avó trabalha por turnos); a J que, frequentemente, não toma o pequeno-almoço e nem sempre traz lanche. Também percebemos que há tendência para a ingestão de açúcares quer ao pequeno-almoço, quer ao lanche – cereais, barritas, bolachas..., pelo que decidimos abordar esta temática nas aulas de apoio psicopedagógico/Autonomia Pessoal e Social. Também de forma breve foi abordada a relevância de começar o dia com palavras e pensamentos positivos, pelo que considerámos ser uma boa ideia criar um espaço no placard da sala dedicado a mensagens motivadoras. Ao longo desta sessão, observou-se um reforço progressivo das competências de atenção, participação e consciência grupal, ainda que persistam algumas dificuldades ao nível da memória e organização do pensamento. As limitações de alguns alunos determinaram a necessidade de reajustes como a troca de papéis e a necessidade de aplicar algumas estratégias para marcar a entrada de determinada fala na performance dramática. O jogo do 20 permitiu trabalhar a concentração e a consciência de grupo e foi especialmente importante para a X, o E e o M. A X esteve mais concentrada que o habitual, o E olhou mais vezes para os colegas e o M praticou a sequência numérica, área onde ainda apresenta dificuldade (falhando habitualmente a partir do nº20). Globalmente, o grupo mostrou maior aceitação das dinâmicas propostas e um fortalecimento das

relações interpessoais, visível também na naturalidade crescente com que integram o ritual do abraço e os momentos de relaxamento.

Diário de bordo e reflexão – aula 3 (28 de fevereiro)

Iniciámos a aula com os exercícios de expressão corporal. Foi necessário relembrar a sequência dos exercícios, colocando os nomes e símbolos visuais no quadro. O facto de serem os alunos a dinamizarem os exercícios inibe-os por um lado, mas estimula a sua concentração e o espírito de equipa entre todos, por outro. A aluna Y, sendo bastante expressiva em termos corporais, foi a que mostrou mais entusiasmo em orientar a tarefa para os colegas.

Aproveitando que a aula anterior tinha sido no dia dos namorados/amizade, propusemos abordar nesta sessão o tema do amor, o qual tem a ver com o texto “Gosto de ti”. Começámos por questionar os elementos sobre se já se tinham apaixonado e se tinham recebido alguma carta/mensagem na semana anterior. Sendo que três elementos são da mesma turma, dois deles olharam imediatamente para um outro e sorriram. Apesar de tímido, o R. referiu que tinha recebido uma carta e um chocolate por parte de uma colega de turma. Referiu ainda que “eu acho que só gosto dela como amiga”. Aproveitando esta deixa, referimos que há várias formas de amar e que o nosso texto falava disso mesmo. Questionados sobre se já se tinham apaixonado verdadeiramente por alguém, referiram: M: “Eu não” (e sorriu).

E: “A minha mãe diz para eu só pensar nisso quando for mais velho.”

D: “Eu já estive apaixonado várias vezes. Neste momento, não tenho namorada.”

R: “Eu acho que nunca gostei assim mesmo muito de uma rapariga.”

Y: (sorriu muito e os colegas também) “Gosto (gaguejou, corou... e sorriu) do Cisco.”

X: “Eu já estive apaixonada. E gostava de ter um namorado... e de ter um bebé.”

J: “Eu tenho um namorado e ele ofereceu-me um peluche com um coração”.

Antes de retomarmos o ensaio do texto “Gosto de ti”, lembrámo-nos de proceder à leitura de um texto sobre a paixão na adolescência:

Os calções do Bruno

Até a (...) professora ficou espantada e interrompeu a aula quando o Bruno entrou na sala. Não era só o que se via na mudança das roupas, mas também o que se podia cheirar com a chegada daquele Bruno tão lavadinho.

No intervalo, em vez de irmos todos brincar a correr, cada um ficou só espantado a passar perto do Bruno, mesmo a fingir que ia lá fazer outra coisa qualquer. A antiga blusa vermelha tinha sido substituída por uma

camisa de manga curta esverdeada e flores brancas tipo Havai. Mas o mais espantoso era o Bruno não trazer os calções dele verdes justos com duas barras brancas de lado. A pele cheirava a sabonete azul limpo, as orelhas não tinham cera, as unhas cortadas e limpas, o cabelo lavado e cheio de gel. Até os óculos estavam limpos. Tortos, mas limpos.

Lá fora a gritaria continuava. O Bruno, ao contrário dos últimos seis anos de partilha escolar, estava mais sério e mais triste.

Fiquei no fundo da sala. Eu era grande amigo do Bruno e mesmo assim não consegui entender aquela transformação. Olhei o pátio onde as meninas brincavam. Na porta, uma contraluz do meio-dia iluminava a cara espantada da Romina. Eu olhava a Romina, o sol na porta e o Bruno também. (...)

Depois do intervalo, o Bruno passou-me secretamente a carta. Começava assim:

Romina: nos últimos dias já não consigo lanchar pão com marmelada e manteiga, e mesmo que a minha mãe faça batatas fritas nunca tenho apetite de comer. Ainda por cima de noite só sonho com os caracóis dos teus cabelos tipo cacho de uva...

A carta continuava bonita (...) Era uma das cartas de amor mais bonitas que ia ler na minha vida, e eu próprio, anos mais tarde, ia escrever uma carta de amor também muito bonita, mas nunca tão sincera como aquela.

A camarada professora era muito má. Veio a correr e riu-se porque eu tinha lágrimas nos olhos. Pegou na carta e rasgou tudo em pedacinhos tão pequenos como as minhas lágrimas e as do Bruno. A Romina desconfiou de alguma coisa, porque também tinha os olhos molhados. (...)

ONDJAKI, Os da Minha Rua, Editorial Caminho, 2007

Questionámos os alunos sobre se tinham gostado da história e explorámo-la em conjunto, fazendo algumas questões: quais são os sinais de que estamos apaixonados?

M: (não participou)

R: “É quando estamos sempre a pensar na namorada.”

D: “Ficamos mais vaidosos, como o Bruno.”

X: “Fazemos olhinhos.”

J: “Trocamos mensagens bonitas.”

Y: “(sorriu)... (corou)... Queremos estar com a outra pessoa.”

E: (não participou)

Questionámo-los em relação aos sinais do Bruno, mas foi preciso voltar a ler o excerto correspondente para que reagissem.

M: “Pôs perfume.”

D: “Tomou banho.”

X: “Cortou as unhas e limpou as orelhas.”

J: “Limpou os óculos e os sapatos.”

R: “Pôs gel no cabelo.”

Y: “Usou roupa nova.”

Questionados sobre as atitudes do Bruno, após alguma ajuda nossa, referiram:

J: “Não lhe apetecia comer.”

R: “Não dorme bem e sonha com a Romina.”

D: “Escreve uma carta de amor.”

X: “Fica com lágrimas nos olhos.”

De seguida, dinamizámos um jogo de improvisação com um “objeto mágico” (almofada em forma de coração). Na sua vez, cada um tinha de improvisar uma declaração de amor. Os alunos aderiram com alguma timidez, tendo proferido palavras como “Adoro-te”, “Amo-te muito”, “Gosto muito de ti”. A aluna Y, mais uma vez, foi uma das mais expressiva - além da frase “Gosto de ti”, simulou abraços e beijos. A aluna X mostrou algum descontrolo/entusiasmo excessivo nesta atuação, simulando um beijo prolongado com a almofada e acabando por receber alguns comentários críticos dos pares. A J foi a que conseguiu desenvolver mais o discurso: “És o meu fofinho, o amor da minha vida. Sem ti, não consigo viver.” O M e o E foram os mais retraídos, e disseram apenas “Gosto de ti” e não interagiram com o objeto.

Iniciámos o processo de ensaio do texto “Gosto de ti”. Repetimos apenas 1 vez, apesar de no plano estar 2 vezes. Um dos alunos da cena inicial – M - teve de ser recordado da sua fala, bem como das entradas em cena. A aluna que desempenha o papel de personagem principal – X - também se mostrou insegura e com pouca capacidade de concentração. Foi necessário orientá-la e promover a concentração.

A aula terminou com o momento habitual de meditação/respiração 4-3-6 (inspira-retém-expira), ao som da música «Passacagila», realizado de olhos fechados, com a contagem realizada por nós.

Ainda ao som da música, pedimos a um dos alunos do grupo que definisse, numa palavra, o sentimento “amor”. O D teve a iniciativa, respondendo “dar carinho”.

Os alunos despediram-se de nós com um abraço.

Reflexão:

Promover a comunicação, quer verbal quer não verbal, para além da regulação emocional constituíram os grandes objetivos desta sessão. Face ao tema de discussão proposto (amor), verificou-se alguma inibição por parte do grupo, mas também algum entusiasmo. Nota-se que é um tema do agrado sobretudo das meninas, talvez as mais maduras do grupo. Entre estas, a J nitidamente foi a que revelou mais à-vontade com a temática, por já ter tido algumas experiências de namoro/relacionamento. O exercício de escuta ativa

do texto provocou-lhes algumas dificuldades – talvez tenhamos optado por um texto com um vocabulário pouco acessível – mas as limitações na interpretação e memorização são também evidentes no grupo. O jogo de improvisação provocou o riso e a descontração nos vários elementos do grupo, pelo que percebemos que é uma boa aposta, com vantagens na relação interpessoal – progressivamente, estão menos desinibidos uns com os outros. A J assume frequentemente o papel de líder do grupo, sendo a menos desinibida. A X também se destaca como um elemento muito comunicativo, mas a sua aceitação junto dos outros não é muito consensual – por vezes, há um descontrolo emocional, que os colegas não compreendem.

Diário de bordo e reflexão – aula 4 (7 de março de 2025)

Iniciámos a aula com o momento habitual de exercícios corporais/coordenação motora. Foi necessário relembrar de novo a sequência dos exercícios, colocando os nomes e símbolos visuais no quadro.

Recordámos a aula anterior e verificámos que os alunos tinham retido a mensagem importante – amar é fazer sobressair o melhor que há em nós. Fizemos referência ao Bruno que cuidou da sua aparência e deu o seu melhor ao escrever uma carta para a Romina. E perguntámos a cada elemento o que significava namorar.

D: “É querer estar sempre com a namorada.”

J: “É dar e receber carinho, enviar mensagens bonitas, conversar horas ao telemóvel.”

X: “Dar beijinhos (sorriu) e outras coisas (num tom de voz mais baixo).”

R: “É estar sempre com a namorada.”

M: (riu apenas, envergonhado)

Y: “(riu à gargalhada) e gesticulou/imitou abraços e beijos.”

E: “(ficou atrapalhado)... quando for maior, quero namorar.”

Falámos também da personagem do texto “Gosto de ti” e da intenção dos colegas de Rosa, na primeira cena. Solicitámos a participação e a reflexão. A propósito da definição do sentimento “amor”, considerámos ser importante alertar os alunos para a violência no namoro. Pretendíamos chegar sobretudo a dois elementos – a aluna J e a aluna X – as quais teriam mais vulnerabilidade, a primeira por já ter tido alguns relacionamentos de relativa duração e a segunda por ser afetivamente muito carente e com um grande desejo de ser aceite, exercendo alguma pressão junto dos pares. Aproveitando que havia um ciclo de sessões informativas a decorrer no Agrupamento sobre temas do interesse dos

adolescentes (Bullying, Violência no namoro, Sexualidade...), socorremo-nos de um dos vídeos lançados pelos organizadores (alunos do Curso de Multimédia) e projetámo-lo.

Figura 2

Vídeo sobre Violência no Namoro



Após a projeção, que teve impacto pelo facto de as filmagens decorrerem em espaços que os alunos conhecem, destacámos algumas ideias sobre o que não é namorar:

Em conjunto, chegámos à conclusão de que namorar não é:

R: “Desconfiar.”

J: “Perseguir e proibir a namorada ou namorado de falar com outras pessoas... Eu já tive um namorado muito ciumento que não me deixava falar com outros rapazes.”

D: “Culpar a namorada e tratá-la mal.”

Y: “Gritar (e gesticulou o ato de bater, através de simulação de murros).”

X: “Discutir... De vez e quando a minha mãe discute com o namorado e eu não gosto nada... e fico a achar que se vão separar um dia. A minha tia também discute com o T.”

E: “Falar mal.”

M: “Falar mal.”

Finalmente, partilhámos um outro vídeo sobre a mesma temática, ao qual acharam piada por ter associado o sentido de humor e a animação.

Figura 3

Vídeo Seguranet sobre Violência no Namoro



Aproveitando esta exploração do amor e desamor... propusemos um jogo dramático - “cumprimento” - atividade de interação com o grupo que implicou andarem pela sala de forma descontraída e, ao sinal de uma de nós, ao cruzarem-se com um colega ou professora (colocámos uma de nós a participar para que ficassem em número par), deveriam:

- parar frente a frente e olhá-lo nos olhos durante 5 segundos;
- apertar a mão do colega durante 5 segundos;
- abraçar o colega durante 5 segundos.

Na primeira situação, a risada foi geral e a tentativa de desviar o olhar foi comum a todos os pares que se criaram. Na segunda situação, dois pares tiveram dificuldade em manter-se a apertar a mão durante 5 segundos. Na terceira situação, mais intimista, um dos pares, formado por meninas (J e Y) foi muito efusivo e os outros muito esquivos, não permanecendo os 5 segundos.

A aula terminou com o momento habitual de meditação/respiração 4-3-6 (inspira-retém-expira), realizado de olhos fechados, com a contagem realizada por nós.

Seguiu-se um momento de partilha oral – reflexão (tempo da palavra) sobre a aula. No momento da X intervir, olhámos para ela, e percebemos que estava com um ar triste e calado, atitude que não é normal nesta aluna, pois está sempre pronta a intervir e a contar as suas histórias, umas verdadeiras e outras inventadas. Depois de questionada sobre o que se passava, referiu, emocionada, que a tia está a ter dificuldades no namoro, «eles andam a discutir muito, já acabaram e já voltaram e eu tenho muita pena da minha prima... e do bebé que vai nascer». Como estava quase a tocar, apenas referimos que é normal haver desentendimentos nas relações, sendo o mais importante comunicar de forma correta, para resolver os problemas. Ficou um ambiente um pouco constrangedor, pois apesar de os colegas nem sempre terem paciência para as histórias da X, notou-se que gostam dela e que são solidários com a dor/sofrimento que ela demonstrou.

Com estas partilhas de emoções e sentimentos, sentimos o grupo cada vez mais unido.

Reflexão:

Ao longo desta sessão, foi possível observar uma evolução significativa na coesão do grupo, particularmente ao nível da expressão e partilha emocional. Os alunos demonstraram maior disponibilidade para participar, expor opiniões e envolver-se nas atividades propostas, ainda que persistam algumas resistências naturais ao contacto interpessoal mais próximo. Destaca-se, sobretudo, o emergir de uma maior consciência emocional e empática, visível na forma como acolheram a partilha da aluna X, revelando

preocupação genuína e solidariedade. A integração de temas sensíveis, como o amor e a violência no namoro, parece ter contribuído para aprofundar a reflexão dos alunos sobre relações interpessoais, promovendo não só o desenvolvimento de competências sociais, mas também a construção de um clima de confiança e pertença.

Diário de bordo e reflexão – aula 5 (14 de março de 2025)

Iniciámos a aula solicitando um resumo da aula anterior e pedindo que cada elemento referisse como se sentia energeticamente, numa escala de 1 a 5, sendo 1= muito triste e 5= muito feliz/bem. No geral, a energia média estava em torno de 3, 4, pelo que não houve necessidade de explorar estados emocionais.

Recordámos a mensagem da sessão anterior, salientando que o amor nos relacionamentos deve ser pautado pelo respeito e pelo carinho. Aproveitámos para questionar os alunos sobre outras situações em que sentem amor/carinho. Surgiram de imediato várias hipóteses:

J: “...Entre irmãos... eu estou sempre a melgar o meu irmão, mas gosto muito dele... por isso, a minha prenda do dia do pai é para o meu irmão.”

R: “Com os nossos pais...”

M: “Eu sinto amor (riu-se)... pelo... (riu-se) Benfica!”

E: “Pelo pai e pela mãe.”

D: “Pelos avós... Eu gosto muito da minha avó e queria ir ao lar dela fazer-lhe uma surpresa.”

Y: “Pelos pais e pela mana.”

X: “pela minha mãe [avó] e pelo meu mano... Pelo meu pai, não. Ele não quer saber de mim... já não fala comigo há dois anos.”

Continuámos a explorar outras situações em que mostram carinho/amor, recordando o texto “Gosto de ti” e foi então que referiram o amor junto dos animais e o amor junto dos amigos.

O desenvolvimento da aula implicou falar sobre as relações/o amor na família e os vários tipos de família. Partindo do texto “Gosto de ti”, questionámo-los sobre que tipo de família é retratada, tendo os alunos chegado à conclusão de que a família de Rosa é uma família tradicional – formada por mãe, pai e filha. Lembrámo-nos então de projetar um excerto de uma reportagem Radar XS – episódio 19, temporada 2, minuto 11.46 e pedir-lhes que resolvessem, em trabalho de pares, um texto lacunar sobre a família:

Figura 4

Texto Lacunar sobre o Dia Internacional da Família

1 Em maio celebra-se o Dia Internacional da Família.

 Ouve um excerto do telejornal "Radar XS", da RTP 2, sobre a família.

2 Ouve novamente o excerto e preenche os espaços em branco.

A família tem como função ajudar-nos nos momentos mais 1., aturar-nos quando estamos de mau 2. e partilhar as nossas 3..

Uma família pode ser de 4. ou de 5.. O que é mesmo importante é o 6..

O Dia da Família celebra-se desde 7. para lembrar como esta é 8..

As famílias são todas diferentes. Umas podem ter mais 9., menos filhos, ser do mesmo 10., de diferentes 11. ou orientações sexuais.

As famílias têm mudado muito ao longo dos tempos, mas o que não muda e deve acontecer é a união, o 12., o carinho e o 13..

Em Portugal existem 14. milhões de famílias.

Há famílias de duas pessoas, que não são casadas e decidem viver em 15. de 16..

"Radar XS", excerto do Episódio 19 Temporada 2, RTP 2

O D fez par com o R, a J com a Y e o M, a X com o E. Passámos o excerto da reportagem 2 vezes e com várias paragens para permitir o tempo necessário de resposta. Verificou-se uma boa interação entre os elementos que formavam pares/grupos. Corrigimos: 1. difíceis; 2. humor; 3. alegrias; 4. sangue; 5. coração; 6. amor; 7. 1994; 8. importante; 9. filhos; 10. sangue; 11. culturas; 12. amor; 13. respeito; 14. 4; 15. união; 16. facto. Explorámos os vários tipos de família: famílias com um pai e uma mãe; com dois pais ou com duas mães; só com um pai ou só com uma mãe (monoparentais); só de avós; família de coração (adotiva); família reconstituída (quando após uma separação/divórcio, há um reagrupamento familiar distinto, podendo surgir meios-irmãos...). Questionámo-los sobre as suas situações particulares:

D: "A minha é tradicional."

R: "Pai, mãe, mana."

M: "Igual."

E: "Pai e mãe. A mana está a estudar fora."

J: "A minha é monoparental – vivo com a minha mãe e o meu irmão. Os meus pais são separados."

X: “Eu vivo com a minha avó, mas também estou com a minha mãe e o meu maninho todos os fins de semana.”

Y: “Pai e mãe e mana.”

Alguns alunos, os mais desinibidos, tiveram necessidade de falar sobre as respetivas famílias e como se sentem nestas. A aluna X referiu “*A minha mãe [avó] não fala comigo. Diz que eu só faço disparates* (e ficou emocionada)”. A aluna J, a propósito do pai, também referiu: “*O meu pai também não sabe o que é que eu gosto, nem se preocupa comigo.*” Face a estes desabaços, foi necessário lembrá-los de que, em cada família, todos somos diferentes e que nem sempre conseguimos expressar o amor que sentimos. Lembrámos a X que “provavelmente, também a mãe da avó não seria muito carinhosa com a filha”. Salientámos que a fase em que se encontram (adolescência) é muito exigente – estão muito sensíveis e com muitas flutuações de humor e de interesses. Sugerimos que falassem abertamente com os progenitores nas situações em que se sentem menos bem ou em que se sentem pouco importantes.

Ainda no desenvolvimento da aula, propusemos o jogo dramático “fotografia de família”, em que os alunos andaram pela sala de forma descontraída e, ao nosso sinal, deveriam colocar-se todos juntos em estátua. Na primeira situação, sugerimos que imaginassem que estariam com vontade de ir ao WC. Na segunda situação, sugerimos que se imaginassem com frio. Na terceira situação, sugerimos que se rissem à gargalhada.

Os alunos apreciaram a atividade e mostraram-se cada vez mais descontraídos e próximos uns dos outros. A aluna X, que geralmente se sente pouco próxima e compreendida pelo grupo, nomeadamente pela J, após a atividade, pediu àquela se podia acompanhá-la ao bar no intervalo.

Seguiu-se o ensaio do texto “Gosto de ti”.

Figura 5

Ensaio da Performance Artística “Gosto de ti”



A aula terminou com o momento habitual de meditação/respiração 4-3-6 (inspira-retém-expira), realizado de olhos fechados, com a contagem realizada por nós.

Seguiu-se um momento de partilha oral – reflexão (tempo da palavra) sobre a aula. Neste momento, a maioria dos elementos referiu ter apreciado sobretudo a atividade “fotografia de família”.

Reflexão:

Ao longo desta sessão, evidenciou-se uma evolução consistente na dinâmica relacional do grupo, particularmente ao nível da abertura emocional e da aceitação da diversidade de experiências familiares. Emergiram também vivências marcadas por alguma carência afetiva, sobretudo nas intervenções das alunas X e J. Estes momentos de partilha, ainda que emocionalmente exigentes, foram acolhidos num ambiente progressivamente mais seguro, permitindo ao grupo desenvolver empatia e compreensão pelas realidades dos colegas. Do ponto de vista do professor/investigador, destaca-se a importância destas situações como oportunidades de educação emocional, nas quais se torna possível ressignificar experiências e promover estratégias de comunicação mais saudáveis. Paralelamente, as atividades lúdico-expressivas, como o jogo dramático da fotografia de família, contribuíram para o reforço da coesão grupal, sendo visível uma maior proximidade e descontração entre pares — ilustrada, por exemplo, pela iniciativa da aluna X em procurar a colega J fora do contexto formal da aula.

Diário de bordo e reflexão – aula 6 (21 de março de 2025)

Iniciámos a aula com o momento habitual de exercícios de expressão corporal. Foi necessário relembrar de novo a sequência dos exercícios, colocando os nomes e símbolos visuais no quadro.

Recordámos os temas e atividades explorados na aula anterior – tipos de famílias, atividade “fotografia de família”. Atendendo a que nesta semana, os alunos tinham realizado um presente alusivo ao dia do pai (retrato do pai sob a forma de desenho) nas aulas de Autonomia Pessoal e Social, começamos por pedir que falassem da reação dos progenitores.

J: “A professora já sabe que o presente foi para o meu mano... ele fartou-se de rir com a caricatura que fiz... disse que parecia um criminoso!... mas eu acho que ele gostou.”

E: “O meu pai gostou”.

Y: “O meu pai gostou muito e deu-me um abraço. O meu pai é muito carinhoso.”

R: “O meu pai não teve grande reação, mas acho que gostou.”

X: “A minha avó não quis ver, está chateada comigo.”

D: “O meu pai adorou.”

M: “Gostou muito”.

Figura 6

Trabalhos de Expressão Plástica Realizados pelos Alunos



Aproveitando as respostas menos positivas da J e X... em que há uma clara rejeição/afastamento da figura paterna, realçámos a importância de aceitarem as diferenças dos progenitores e de procurarem o melhor relacionamento com estes. Lembrámo-nos então de projetar uma curta-metragem.

Figura 7

Video “The Lighthouse”



O filme de animação remete para o crescimento de um menino, sendo que o pai funciona como farol na sua vida. À medida que vai crescendo, o menino vai voltando a casa – o farol situado numa ilha, em barcos cada vez maiores. Quando volta, encontra-se com o pai e passam bons momentos juntos – brincam, riem e tocam piano juntos. À medida que os anos vão passando, vai enviando cartas ao pai, mas deixa de aparecer com tanta regularidade. A certa altura, regressa num enorme cruzeiro e encontra a caixa postal cheia com as suas cartas, corre para o farol e encontra o pai doente, acamado. Ainda o conduz ao piano e ainda tocam juntos por uma última vez, antes de o pai falecer. No final da animação, vê-se o filho adulto a receber a sua família no cais – a esposa e o filho bebé – e o ciclo repete-se.

À medida que iam vendo a animação, alguns alunos, os mais sensíveis, mostraram-se emocionados. Questionados sobre o entendimento da mensagem, todos perceberam o que era importante reter: a família deve funcionar como um farol, um local onde nos sentimos protegidos e onde nos sentimos bem e temos de fazer a nossa parte, valorizando cada momento em que estamos juntos. Os alunos reagiram de forma emotiva:

D: “As professoras só escolhem filmes para nos fazer chorar...”

J: “Mesmo... Isto é muito triste.”

Após este momento de reflexão e interação verbal, em que ficou bem presente a mensagem de que devemos aproveitar os bons momentos que passamos em família, propusemos uma atividade no sentido de estimular a interação – “música inspiradora”. Seleccionámos um conjunto de músicas, umas mais calmas e outras mais enérgicas e solicitámos que respondessem aos estímulos sonoros, exprimindo-se livremente. Esta atividade encontrou um eco muito positivo nos alunos, permitindo que se soltassem um pouco mais. Permitiu também atenuar o ambiente mais triste que se instalou após a visualização do filme.

Seguiu-se o ensaio da performance artística. Sentimo-los cada vez mais conscientes e seguros das respetivas falas.

Figura 8

Ensaio da Performance Artística “Gosto de ti”



A aula terminou com o momento habitual de meditação/respiração 4-3-6 (inspira-retém-expira), realizado de olhos fechados, com a contagem realizada por nós.

Seguiu-se um momento de partilha oral – reflexão (tempo da palavra) sobre a aula. A maior parte dos alunos referiu ter apreciado a atividade “música inspiradora”.

Reflexão:

Ao longo desta sessão, os alunos revelaram maior sensibilidade e capacidade de se envolverem afetivamente nas propostas apresentadas. A exploração da relação com a figura paterna, aliada à visualização da curta-metragem, suscitou reações emocionais genuínas, evidenciando a identificação com a temática, mas também a emergência de vivências pessoais mais delicadas, particularmente nas alunas J e X. Apesar de, de um modo geral, os alunos terem ficado emocionalmente sensíveis à projeção da curta, tratou-se de uma oportunidade para transformar emoções potencialmente desconfortáveis em oportunidades de reflexão e valorização das relações familiares. Paralelamente, a introdução de atividades expressivas, como a “música inspiradora”, revelou-se fundamental na regulação emocional do grupo, contribuindo para restabelecer o equilíbrio afetivo e promover o bem-estar. Globalmente, observa-se um grupo mais coeso, emocionalmente disponível e progressivamente mais capaz de aplicar técnicas teatrais e de integrar e expressar sentimentos em contexto educativo.

Diário de bordo e reflexão – aula 7 (28 de março de 2025)

Pretendíamos iniciar a aula com o momento habitual de exercícios corporais, no entanto, dois elementos do grupo pediram para iniciarmos com a escala de energia. Todos se situaram no nível 3 ou 4.

Recordámos o tema e atividades explorados na aula anterior – amor na família (monoparental), atividade “música inspiradora” e ensaio da performance. Partimos do

texto “Gosto de ti” para os questionar sobre outras formas de manifestação de amor que não apenas junto da família.

J: “Os amigos!”

D: “O gatinho da avó!”

Partindo desta última dica, questionámo-los se tinham animais de estimação. Curiosamente, apenas o E tem animais em casa, mas falaram sobre animais de familiares:

Y: “A minha avó tem gatos... mas o pai não quer... não deixa.”

J: “Eu já tive um cão.”

E: “Eu tenho galinhas, ovelhas, um porco da índia...”

Lembrámo-nos então de projetar um filme – “The present” - sobre a amizade entre um rapaz e um cão que lhe é oferecido pela mãe, tendo a uni-los a deficiência (a ambos lhes falta uma perna). Os vários alunos reagiram positivamente à mensagem e dois elementos referiram já conhecer a história.

Figura 9

Video “The Present”



Depois de todos falarem sobre os animais que mais apreciam e que gostariam de ter como companhia, e no sentido de desenvolverem o seu autoconhecimento, propusemos o jogo dramático “vamos conhecer-nos?”. Solicitámos que, à vez, cada um tirasse uma carta de um baralho (cartões de autoconhecimento), lesse a pergunta e respondesse. No caso do M e da Y, as perguntas foram lidas pelas professoras:

D: “Qual o teu maior medo?”... “É perder os meus pais e os meus avós.”

R: “O que não gostas na escola?”... “Não gosto do piso. Já caí duas vezes e esfolei o joelho.”

X: “Completa: Costumam dizer que tu és...” “Chata”.

Y: [“O que gostarias de aprender?”] “A cortar o cabelo.”

J: “O que gostarias de mudar em ti?”... “O meu corpo... gostava de ser mais magra”.

E: “O que farias se encontrasses uma mala com dinheiro na rua?”... “Dizia aos meus pais.”

M: [“Se pudesses ser outra pessoa, quem serias?”] ...“O Cristiano Ronaldo, porque joga muito bem futebol.”

Figura 10

Cartões de Autoconhecimento



A propósito das respostas das alunas X e J, aproveitámos para realçar que é também importante, para além do amor pelos outros, termos amor a nós próprios e procurarmos ser melhor a cada dia.

Para promover a concentração de todos, no final da ronda de questões, dirigimos questões a alguns alunos sobre os pares (por exemplo, o que disse a Y que gostava de aprender?). Verificou-se que os alunos Y e M tiveram alguma dificuldade em recuperar a informação. Seguiu-se o ensaio da performance artística. Importa referir que numa aula de outra disciplina, procedemos à gravação áudio da voz off, papel atribuído à aluna J, a qual desempenha também o papel de avó. Esta escolha prendeu-se com o facto de a aluna se ter disponibilizado para tal – na verdade, inicialmente, a aluna queria apenas ter um papel discreto e não queria assumir uma personagem. No entanto, progressivamente, e também como forma de incentivar o colega de turma D a melhor desempenhar o seu papel de avô, acabou por aceder.

Atendendo a que no dia anterior tinha sido o Dia Mundial do Teatro, lembrámo-nos de propor um jogo dramático - “O meu corpo” – os alunos teriam de circular pela sala livremente e, ao som de uma música suave, simular diferentes emoções/sensações, usando apenas o corpo (sem voz). Demos-lhe as seguintes instruções: “Imaginem que estão cheios de calor”; “Mostrem-se zangados”; “Mostrem surpresa”; “Mostrem alegria”. As reações foram muito engraçadas. Entre os mais expressivos estiveram a X, a Y e a J. O E

e o M tiveram mais dificuldades em exprimir emoções, talvez por terem menor flexibilidade mental/corporal ou por necessitarem de mais tempo para concretizar os exercícios.

A aula terminou com o momento habitual de meditação/respiração 4-3-6 (inspira-retém-expira), realizado de olhos fechados, com a contagem realizada por nós.

Os alunos despediram-se com o abraço habitual. Nota-se que estão um bocadinho mais à vontade com este gesto.

Reflexão:

Ao longo desta sessão, observou-se uma evolução positiva ao nível do envolvimento e da disponibilidade emocional do grupo, evidenciada desde o pedido espontâneo para iniciar com a escala de energia, revelando maior consciência e apropriação das rotinas de autorregulação. A exploração do amor para além do contexto familiar, nomeadamente na relação com os animais, e a visualização do filme, contribuíram para despertar empatia e identificação, permitindo aos alunos aceder a dimensões afetivas de forma indireta, mas significativa. Destaca-se, igualmente, o aprofundamento do autoconhecimento através do jogo de cartões, no qual emergiram inseguranças e vulnerabilidades, particularmente nas alunas X e J, evidenciando a necessidade de reforçar a autoestima e o amor-próprio. Paralelamente, as atividades expressivas e dramáticas continuam a revelar-se facilitadoras da coesão grupal, sendo visível uma maior espontaneidade e desinibição em alguns elementos, bem como progressos graduais noutros mais reservados. A adesão crescente ao contacto físico, como o abraço no final da aula, constitui também um indicador claro do fortalecimento dos vínculos e do sentimento de pertença ao grupo.

Diário de bordo e reflexão – aula 8 (4 de abril de 2025)

Iniciámos a aula com o momento habitual de expressão corporal, observando-se já um razoável domínio da sequência de exercícios.

Em seguida, recordámos o tema e atividades explorados na aula anterior – o amor junto dos animais, as cartas de autoconhecimento, o jogo dramático – e propusemos a abordagem do amor enquanto expressão de amizade, recordando a cena inicial da performance artística “Gosto de ti”.

Começámos por questionar os alunos sobre o que significava, para eles, a amizade:

E: “Os amigos são importantes.”

M: “Eu tenho amigos na minha turma. Eles não gostavam muito de mim ao princípio, mas agora é diferente.”

X: “Eu gostava que a I e a L fossem minhas amigas e acho que elas vão perdoar-me.”

Y: “Na minha turma, não tenho muitos amigos, mas aqui tenho – a J...”

D: “Os amigos são grandes companheiros, como o R.”

R: “Os amigos compreendem-nos e, às vezes, são muito melgas” (e sorriu para o D).

J: “Concordo com o R... vocês são ‘ganda’ melgas, mas eu gosto muito de vocês”

Registámos algumas ideias no quadro – companheirismo, partilha, confiança, respeito, solidariedade, apoio, ajuda, compreensão... E foi então que optámos pela projeção da curta metragem “Cuerdas” (2013), que aborda a história da amizade entre uma menina chamada Maria e um menino com paralisia cerebral que se deslocava em cadeira de rodas chamado Nicolás. Maria procura integrá-lo em todas as atividades e jogos da escola, inclusive no saltar à corda. A corda acaba por ser um símbolo da sua união que Maria usa para sempre no pulso, como forma de perpetuar aquela amizade especial.

Figura 11

Video “Cuerdas”



Os alunos reagiram de forma muito positiva à projeção e alguns exprimiram o que sentiram:

D: “Pena o menino morrer. As professoras só escolhem filmes tristes para me porem a chorar”

J: “Eu já conhecia o filme. É muito bonito e a Maria era mesmo uma boa amiga.”

Y: “É triste.”

X: “Também gostava de ter uma amizade assim!”.

Salientámos que esta curta-metragem foi inspirada numa história real – a amizade entre um menino com paralisia e a sua irmã, que procurou sempre estimulá-lo. Salientámos também que, para se manter uma amizade saudável, é necessário, para além de “mimar”

o outro com elogios e bons conselhos e estar presente nos bons e nos maus momentos, respeitar a individualidade de cada um. Esta mensagem foi sobretudo dirigida aos alunos X e M, que tendem a ter atitudes de excessiva pressão junto dos pares que mais apreciam. No desenvolvimento da aula, propusemos o jogo dramático “Gosto de ti”. Pedimos que se sentassem em círculo, e que ficasse um voluntário, de pé, ao centro. Este/a aproximasse de um/a colega e diz: “gosto de ti”. O/A outro/a pergunta: Porquê? E a resposta é improvisada (por exemplo: “Porque usas brincos”). Nessa altura, quem usar brincos trocará de lugar rapidamente, enquanto quem estava no centro procurará um lugar para sentar-se. Quem não conseguir uma cadeira ficará no centro e dará continuidade à atividade. A atividade foi inicialmente confusa e foi necessário intervir e estimular algumas respostas (“porque és giro”, “divertido”...). Também se optou por fazer troca direta (entre o aluno que está no centro e o outro ao qual se dirige) para facilitar a interação. O jogo foi interessante, porque permitiu conhecer qual a perceção que cada um tem de si e do outro. De um modo geral, não se identificaram problemas de auto-estima.

De seguida, procedemos ao ensaio da performance artística, tendo repetido o mesmo 3 vezes e recordado a importância de estarem concentrados e darem o seu melhor, pois na aula seguinte faríamos a apresentação.

A aula terminou com o momento habitual de meditação/respiração 4-3-6 (inspira-retém-expira), realizado de olhos fechados, com a contagem realizada por nós.

Seguiu-se um momento de partilha oral – reflexão (tempo da palavra) sobre a aula.

Os alunos despediram-se com o abraço habitual.

Reflexão:

Ao longo desta sessão, foi possível observar uma consolidação das dinâmicas relacionais do grupo, com os alunos a evidenciarem maior clareza na compreensão do conceito de amizade e uma crescente capacidade de associar a valores como o respeito, a partilha e o apoio mútuo. As partilhas iniciais revelaram percursos distintos ao nível das relações interpessoais, destacando-se, por um lado, sinais de integração progressiva (como no caso do aluno M) e, por outro, necessidades de pertença e aceitação ainda em construção (particularmente na aluna X). A visualização da curta-metragem potenciou uma resposta emocional significativa, favorecendo a empatia e a valorização de relações de amizade genuínas. Sinto que estes momentos promovem a reflexão sobre importantes temas e sobre os comportamentos interpessoais a adotar, nomeadamente no que respeita ao equilíbrio entre proximidade e respeito pela individualidade do outro. As atividades

dramáticas revelaram-se, uma vez mais, facilitadoras da interação e do autoconhecimento, permitindo aos alunos expressar percepções positivas sobre si e sobre os colegas, sem evidência de fragilidades acentuadas ao nível da autoestima. Encontram-se mais seguros nas atuações individuais e globalmente preparados para a apresentação da performance dramática. De um modo geral, o grupo demonstra uma evolução consistente na coesão, na expressão emocional e na construção de vínculos mais positivos e conscientes, reforçada por rituais já interiorizados, como o momento de relaxamento e o abraço final.

Diário de bordo e reflexão – aulas 9 e 10 (11 abril de 2025)

Iniciámos a aula com a escala de energia. De um modo geral, todos se situaram entre o 3 e o 4... Algumas reações:

E: “Estou um bocadinho nervoso.”

J: “Eu também estou... Acho que me vai dar uma branca! O que vale é o meu jornalinho.”

D: “A mim é que vai! E vou gaguejar!”

X: “Vai correr bem! Vai ser tão bom ver os meninos pequeninos!”

Depois de tranquilizarmos o grupo, dedicámo-nos à preparação dos adereços (roupa, objetos, coluna de som, livro...) e seu acondicionamento em sacos de transporte e fizemos algumas recomendações (em relação ao transporte dos lanches e ao percurso). Fizemos o percurso a pé até à Escola Básica, andando cerca de 1 km.

Chegados às instalações e à biblioteca onde teria lugar a apresentação, organizámos o espaço para receber o grupo de ensino pré-escolar (18 crianças com idades compreendidas entre 4 e 6 anos). Preparámos o ambiente, usando almofadas e cadeirões para delimitar os espaços cénicos – escola, sala de estar, cozinha, quarto, casa da avó. A escola seria do lado direito do palco, ao centro a sala de estar da casa da Rosa, por trás desta, a cozinha e do lado esquerdo do palco, a casa da avó. O ambiente era de algum nervosismo, por se estar a aproximar a hora do espetáculo. A X especialmente eufórica - apesar da medicação, nem sempre consegue foco e calma para se concentrar nas indicações das professoras. Por outro lado, o M e o E estavam apáticos, reação que têm quando sentem medo de alguma coisa. Em geral, estavam entusiasmados por estarem num espaço novo, que lhes recordava a escola do primeiro ciclo. O grupo sentiu-se bem acolhido e a biblioteca estava por nossa conta, o que facilitou a adaptação ao espaço e o ensaio geral.

Iniciámos o ensaio, posicionando os atores nos respetivos espaços – todos, à exceção do R, se encontram em palco. O R encontra-se na secretária da receção da biblioteca, do lado esquerdo do palco, ao lado do público. Na escola, os alunos devidamente caracterizados (com t-shirts desportivas e bonés) sentam-se no chão e brincam com peças de tangram. A sala encontra-se vazia. Na cozinha, encontra-se a Y (devidamente caracterizada com chinelos peludos de quarto e uma fita na cabeça, ambos os acessórios de cor rosa, um avental com flores e folhos, também em tons rosa), junto a uma mesa, simulando o ato de cozinhar, ao mexer com uma colher de pau no tacho (de madeira) que aí se encontra. Do lado esquerdo, está uma mesa redonda, com duas cadeiras, sendo que a J e o D se encontram aí sentados. Ambos se encontram caracterizados (o D com uma camisa ao xadrez e um chapéu preto; a J com uma saia cinza comprida, um chaile pelos ombros e uma cabeleira cinza) e com um jornal à sua frente. Na mesa, encontra-se um napperon, duas chávenas e um bule em miniatura, bem como um gato (em peluche). Do lado direito, numa das estantes da biblioteca, encontra-se uma mantinha com flores e uma pequena almofada rosa. Também do lado direito se encontra, sentado a uma secretária, o aluno R, simulando estar no seu local de trabalho. Só conseguimos ensaiar uma vez, mas foi o suficiente para dar confiança e segurança aos atores.

À hora marcada, e já na presença do público, as professoras fizeram uma breve apresentação do projeto, referindo que os alunos estudam na Escola Básica ... nos 2º e 3º ciclos. E iniciámos a performance.

Na primeira cena, com três atores sentados no chão – X, E e M - o E inicia a performance com a primeira fala. Não se engana, mas fala num tom baixo. A X intervém logo a seguir e, imediatamente antes da primeira fala, ri-se por breves segundos (em resultado dos nervos), mas depressa se recompõe (após olhar para as professoras), sendo expressiva nas falas e levantando-se no momento certo. O M, que apenas tinha de dizer “Não sei, mas eu também gosto de ti”, proferiu a fala num tom adequado e não se enganou nem hesitou (ao contrário do que aconteceu em muitos dos ensaios). No segundo ato, a X entra num outro espaço (sala) – no centro do palco – e senta-se no sofá a brincar com um pequeno peluche. Chega o pai (R), com a pasta debaixo do braço, dando-lhe um beijinho na cabeça. O R pronunciou as falas num tom baixo “Boa tarde, filhinha querida”, mas teve o cuidado de se posicionar de frente para o público enquanto passava para o lado esquerdo do cenário, cumprindo as instruções dadas ao longo dos ensaios. Passando à segunda cena deste ato, a Rosa dirige-se à cozinha – ainda na parte central do palco, por detrás do sofá, onde o R/”pai” permanece sentado a ler uma revista. A “Rosa”/X questiona

a “mãe”/Y, continuando a usar um tom expressivo, ao que esta contrapõe usando também um tom adequado, culminando a cena com uma dança entre mãe e filha, movimentos que poderiam ter sido mais prolongados. Uma ajuda a esta continuidade passaria pelo recurso à música, algo em que pensámos, mas não concretizámos.

Na cena seguinte, a “Rosa” dirige-se à estante e retira a mantinha e almofada, simulando em seguida o ato de dormir – deita-se no chão, tira a touca e cobre-se com a mantinha. Nesta posição, as professoras acionam a gravação áudio/voz off. O som estava excessivamente alto e a gravação surge cortada no início, no entanto, a “Rosa” acompanha os movimentos citados na gravação, simulando o ato de adormecer, de se levantar e se vestir.

No terceiro ato, a X dirige-se ao lado esquerdo do palco, à “casa dos avós”, simula o ato de bater à porta (batendo na mesa) e é saudada pelos avós J e D. As falas destes alunos quase se sobrepõem, mas contribuem para a verosimilhança do momento (“Entra, entra, querida netinha!” e “O que te traz por aqui, minha netinha?”). A fazer uma observação, seria à falta de contacto visual do D para a X, que estava muito centrado no jornal (onde tinha as suas “cábulas”) e a uma segunda fala do D sem a entoação correta, que deveria ser sob a forma de pergunta (“- ... que gosta de ti mais do que qualquer outra pessoa?”). Talvez por isso, na fala seguinte que cabia à Rosa, esta esquece-se do que teria de dizer (“- Pois...”), permanecendo em silêncio. Neste momento, a ajuda da J/“avó” foi crucial, já que a relembrou do que teria de dizer. No último ato, a Rosa volta à casa dos pais e, na primeira cena deste ato, junto da mãe/Y, verifica-se um gesticular excessivo por parte desta – na verdade, a Y tendo dificuldade em pronunciar a sua fala (“Onde foste, filha?”), acaba por intensificar a expressividade corporal (manifestando preocupação por não saber onde se encontrava a filha). Também a repetição da fala “Está aqui, e aqui e aqui” por parte da Rosa foi um pouco excessiva, rápida e pouco direcionada para os vários atores. A representação terminou com abraços entre todos os atores (sendo que o M e o E manifestaram pouco à vontade neste gesto), que se reuniram diante do público, de mãos dadas, realizando vénias em forma de agradecimento, ao mesmo tempo que eram aplaudidos pelos espetadores.

Figura 12

Apresentação da Performance Artística “Gosto de ti”



A apresentação correu bem e, após a mesma, os alunos interagiram com o público, apresentando-se individualmente (referindo o nome/função da personagem, o nome real, ano e turma) e mostrando as imagens do livro que originou a performance dramática. Neste processo de mostrar as ilustrações, a aluna X e a aluna J tiveram papéis mais ativos junto do público, sobressaindo o lado mais maternal de ambas... e também as competências comunicativas e o à-vontade na exposição. Com a ajuda das professoras e educadora, questionaram os meninos e interagiram de forma muito positiva, ao que os mesmos retribuíram com a espontaneidade e alegria que caracteriza o público do pré-escolar. Nesta interação foi abordada a temática do amor, sendo que a educadora estabeleceu uma comparação entre a história representada e uma outra já explorada no grupo (“o palhaço tristoleta e a risoleta”). Com a nossa ajuda, foi estimulado um momento de reflexão em torno da temática do amor, com participação espontânea das crianças e convite à realização de uma atividade de extensão de expressão plástica (realizado pela educadora).

Figura 13

Trabalhos Realizados pelos Alunos do Jardim de Infância



Após procedermos às despedidas e à arrumação do espaço e, já no regresso à escola sede do agrupamento, fizemos um balanço da apresentação, tendo os alunos ficado muito satisfeitos com o trabalho realizado e apreciado a interação com o público infantil:

J: “Acho que até correu bem... os meninos são tão engraçados.”

X: “Os meninos gostaram muito... são tão fofinhos... Gostei quando lhes mostrei o livro.”

Y: “Gostei muito. Temos de fazer no Arco-Íris.”

D: “Eu estava nervoso, mas o jornal ajudou-me.”

R: “Eu também estava muito nervoso, mas acho que disfarcei.”

Após estes momentos emotivos e com um sentimento de “missão cumprida”, satisfação e companheirismo entre todos, e já perspetivando futuras apresentações, regressámos à escola. A segunda aula da manhã seria ocupada de forma bastante diferente – não enquanto “atores”, mas enquanto “espetadores”.

A caminho da escola, parámos na Escola Secundária que é sede do agrupamento escolar. Assim que chegámos, levámos o grupo à sala do aluno, onde alguns elementos tomaram o lanche da manhã. A apresentação da performance dramática intitulada “Telecenas”, desta vez protagonizada por um grupo de alunos com PEI a frequentar a Escola Secundária (e orientados por uma companhia de teatro local – “Teatro do Botão”) estava prevista para as 11 horas. No compasso de espera que antecedeu o espetáculo, foi possível observar momentos de interação entre o grupo, tendo transparecido a ideia de que houve um fortalecimento dos laços de amizade e do espírito de equipa. O próprio ambiente/cenário à entrada do auditório foi favorecedor deste espírito – decorria uma exposição de máscaras, trabalhos realizados nas aulas de Artes.

Figura 14

Convívio na Exposição de Máscaras



A apreciação de uma peça enquanto público é importante para que se apropriem de algumas estratégias e falhas passíveis de acontecer em palco e para que desenvolvam o espírito crítico e capacidade de análise/observação. Os alunos apreciaram ver os pares e elogiaram alguns aspetos bem conseguidos – os adereços (realizados em cartão pelos alunos), o sentido de humor e atualidade do texto (que falava sobre o uso excessivo dos telemóveis), o facto de alguns colegas estarem à-vontade em cena. Também referiram um ou outro aspeto menos bem conseguido – a falta de expressividade de alguns colegas, que apresentavam uma postura muito rígida, e o tom de voz inadequado de outros, que falaram demasiado baixo.

E – “O texto era cómico... Eu gostei, mas não percebi algumas falas.”

Y – “O D estava com vergonha, por isso falava muito baixinho.”

J – “O J foi o melhor – falou com calma, ouvia-se bem. Nunca o tinha ouvido falar tanto!”

R – “Estava lá o pai e o tio da L a assistir... vocês viram?”

X – “Sim, e também lá estava o Diretor.”

D – “Também gostava de apresentar a nossa peça no lar da minha avó... Ela ia adorar.”

Figura 15

Visualização de uma Dramatização Dinamizada pelos Alunos da Escola Secundária



Chegados à escola de origem, os alunos fizeram uma breve reflexão sobre a manhã e despediram-se de nós, desejando-nos Boa Páscoa e boas mini-férias.

Reflexão

Nestas sessões, marcadas pela apresentação pública da performance, evidenciou-se um momento de consolidação e expressão das aprendizagens desenvolvidas ao longo do projeto, particularmente ao nível da confiança, da gestão emocional e da coesão grupal.

Apesar do nervosismo inicial — manifestado de formas distintas, como a euforia da aluna X ou a apatia dos alunos E e M —, os alunos demonstraram capacidade de autorregulação e superação, conseguindo, no geral, corresponder às exigências da situação de palco. Parece-me que a experiência foi muito enriquecedora, permitindo elevar a autoestima individual, sobretudo em alunos que inicialmente evidenciavam baixa autoestima e receio de exposição. A interação com o público revelou-se particularmente significativa, permitindo aos alunos assumir um papel ativo, comunicativo e até cuidador, reforçando competências sociais e empáticas. Para além disso, o momento de reflexão posterior e a observação de outra performance contribuíram para o desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade de análise, essenciais ao processo de aprendizagem artística e pessoal. Globalmente, observa-se um grupo mais unido, confiante e orgulhoso do percurso realizado, sendo evidente o fortalecimento dos vínculos, o sentimento de pertença e a abertura à continuidade de experiências semelhantes.

ANEXO 5: TESTEMUNHOS REFLEXIVOS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS ALUNOS PARTICIPANTES NO PROJETO

Tópicos orientadores da reflexão:

1. atividades do CC&C com mais impacto no desenvolvimento dos alunos
2. dificuldades/evoluções observadas
3. pontos fortes/potencialidades e pontos fracos da implementação do projeto

TESTEMUNHO 1: Professora de Educação Especial dinamizadora do projeto e que presta apoio psicopedagógico/”Autonomia Pessoal e Social” aos alunos DJR do 8º ano e do aluno M do 5º ano

1.1 Atividades do CC&C com mais impacto no desenvolvimento dos alunos

A meu ver, os alunos gostam muito dos momentos em que há partilha de sentimentos, ideias. A projeção de pequenos filmes, a simulação de algumas situações e a reflexão sobre determinados valores ajuda-os a estruturarem-se. Os jogos dramáticos também lhes permitem sentirem-se mais próximos uns dos outros, desafiarem os seus limites pessoais e, assim, adquirirem confiança e autoconhecimento. Julgo que as atividades que passam pela meditação e expressão corporal talvez sejam as que eles menos apreciam. Entre as que mais apreciam estão a representação de pequenas peças, os jogos dramáticos e as atividades de expressão plástica (máscara e desenhos coletivos, trabalhos a propósito de dias comemorativos...).

De um modo geral, considero que esta área é uma mais-valia para estes alunos e eles também demonstraram vontade em continuar a frequentar o projeto. O facto de não implicar a atividade académica tradicional (ler, escrever) e de se basear em jogos e no diálogo leva a que se sintam bem e que gostem.

1.2 Dificuldades / evoluções observadas

A memorização das falas é muito difícil para a maioria, o que faz com que a escolha dos textos tenha de ser criteriosa. Depois há também meninos que não sabem ler e que têm muitas dificuldades articulatórias. Na representação do “Gosto de ti”, por exemplo, tivemos de gravar algumas frases (para não ficarmos dependentes da leitura no momento),

tivemos de alterar papéis (porque o M não estava a conseguir memorizar a frase que tinha de proferir) e tivemos de repetir várias vezes as cenas. Por vezes, o estado emocional da J ou da X também afetava a performance do grupo e, nesses casos, era preciso motivá-los e usar o diálogo e a partilha de problemas como estratégia. Apesar de alguns constrangimentos, normais entre alunos de diferentes idades e interesses, todos sabiam que aquele espaço era um espaço onde se sentiam seguros e compreendidos. Criou-se um sentimento de pertença no grupo, com alunos a assumirem o papel de confidentes e conselheiros, como foi o caso da minha aluna J, e alunos a assumirem as suas fragilidades e a aceitarem progressivamente o apoio e as opiniões diferenciadas dos outros (como foi o caso da X).

1.3 Pontos fortes/potencialidades e pontos fracos da implementação do projeto

Ao longo do ano, os alunos do 8º ano tiveram de fazer, uma vez por semestre, uma simulação de uma situação do quotidiano (gravada em vídeo) para apresentar na disciplina de Inglês, à turma. No primeiro semestre, fizeram um vídeo (tinham de falar sobre uma música apreciada), mas não o apresentaram à turma, mas apenas à professora da disciplina. Já no segundo semestre, fizeram o vídeo proposto (simulação de uma situação num restaurante) e como mostraram mais à-vontade na exposição perante os outros e se sentiram mais confiantes com a qualidade do trabalho, não tiveram problemas em apresentá-lo à turma. Nesta tarefa, houve uma nítida evolução do sentimento de confiança. De forma geral, ajuda-os a desenvolver a capacidade de comunicar, de exprimirem as suas ideias sem receio, de se afirmarem no grupo de trabalho e fora dele. O aluno de 5º ano que acompanhei – M – era um dos elementos do grupo com mais limitações em termos cognitivos e sociais. Tinha iniciado o percurso escolar na nossa escola e no nosso país no início do ano letivo, tendo anteriormente frequentado uma escola para alunos com necessidades específicas na Bélgica, convivendo aí com colegas com PEA não verbais. A sua entrada na nossa escola foi encarada pelo aluno com deslumbramento, mas trouxe também alguns desafios – havia tendência para perseguir algumas meninas, tinha dificuldade em interagir com os pares quer na turma quer em grupo restrito, quando frequentava disciplinas/áreas substitutivas. A frequência do CC&C ajudou o aluno a criar ligações e permitiu que os pares compreendessem melhor a sua forma de estar, havendo mais momentos de interajuda em vez de crítica (tendência inicial, sobretudo por parte dos elementos socialmente mais normativos). O facto de conseguir

desempenhar um papel na peça de teatro com sucesso e de conseguir o apoio e incentivo de alguns pares foi muito importante e muito interessante de se observar.

Enquanto pontos fracos ou a melhorar saliento a necessidade de implementar mais jogos dramáticos que estimulem a comunicação e a improvisação (por exemplo, chamadas telefónicas ou a ida a serviços públicos), a autonomia e a resolução de problemas.

TESTEMUNHO 2: Professora de Educação Especial dinamizadora do projeto e que presta apoio psicopedagógico/”Autonomia Pessoal e Social” aos alunos XY do 8º ano

2.1 Atividades do CC&C com mais impacto no desenvolvimento dos alunos

As atividades em que as alunas exprimiam os seus sentimentos/emoções e que iam ao encontro dos seus interesses foram as mais impactantes. No caso da Y, as tarefas de expressão plástica e de expressão corporal foram aquelas em que se sentiu mais à vontade e que mais apreciou. Efetivamente, a aluna em causa apresenta muita dificuldade na articulação verbal, o que faz com que se sinta mais retraída quando tem de comunicar oralmente. Em situações em que lhe é exigida a interação com os colegas de turma (por exemplo, na elaboração de trabalhos de grupo) e respetiva apresentação ao grupo, a aluna fica muito ansiosa e insegura, porque tem noção que a sua fala não é perceptível e sente que é alvo de críticas. Neste projeto, verificou-se um sentimento de pertença e de valorização pessoal que a conduziu a mostrar-se progressivamente mais confiante e com mais estratégias para lidar com a adversidade. Sentiu-se muito bem com o grupo do projeto e até junto da colega de turma que também pertencia ao projeto (X) mostrou progressivamente maior proximidade e aceitação das características pessoais.

No caso da aluna X, as atividades com mais impacto foram aquelas que promoveram o seu envolvimento junto do grupo. Na verdade, a aluna apresenta grande instabilidade emocional, sendo carente de atenção e muitas vezes procura conquistar amizades através de atitudes persecutórias ou através da oferta de presentes. Estas atitudes não são bem recebidas pelos pares, quer na turma, quer nos pequenos grupos frequentados. Poder partilhar os seus problemas e adquirir algumas estratégias para lidar com as suas características e para respeitar os outros foram das atividades mais importantes para o desenvolvimento da aluna. O facto de ter ficado com o papel principal na peça também fez com que houvesse um incremento da sua auto-estima.

2.2 Dificuldades / evoluções observadas

As alunas que acompanhei no âmbito da disciplina de Autonomia Pessoal e Social – X e Y – manifestaram este ano letivo uma evolução em termos de socialização na turma. As alunas frequentam disciplinas na turma que impõem a realização de trabalhos de grupo e exposição junto do grupo – este ano, as disciplinas que exigiram esta interação e exposição foram Oficina de Projeto e Inglês. Em Oficina de Projeto, a Y manifesta grande ansiedade em fazer apresentações orais à turma, sentindo que a sua prestação fica aquém da dos demais colegas e que é alvo de gozo, nomeadamente por ter graves dificuldades articulatórias. No ano letivo passado, chegou a chorar e a recusar-se a fazer estas apresentações. No presente ano letivo, quer pelas experiências e estratégias que foi adquirindo no projeto CC&C, quer pelo próprio crescimento, encontra-se mais confortável com estes desafios. Também na disciplina de Inglês, se verifica uma evolução observável entre o 1º e 2º semestres – na verdade, a professora solicitou trabalhos que implicaram a gravação de vídeos (no 1º semestre, sobre uma música apreciada e no 2º semestre sobre uma situação do quotidiano – ida a um restaurante), que as alunas tiveram de desenvolver com o meu apoio. No caso da X, a sua impulsividade leva-a a encarar estes desafios com naturalidade e sem grande receio de se expor perante os colegas. No caso da Y, a evolução em termos de expressividade e de empenho foi notória – no segundo vídeo gravado, houve aplicação de algumas estratégias adquiridas no CC&C, e verificou-se a adoção de uma postura mais controlada, mais segura e menos ansiosa. Neste segundo vídeo, verificou-se interação entre as duas alunas X e Y e, apesar de manterem algumas quezílias, houve trocas saudáveis de opiniões e sugestões que resultaram num vídeo que superou as expectativas da professora da disciplina e da turma. No final do ano, mercê das situações vividas quer no CC&C, quer noutros contextos educativos, as duas alunas estavam nitidamente mais próximas uma da outra, aceitando mutuamente as diferentes particularidades.

2.3 Pontos fortes/potencialidades e pontos fracos da implementação do projeto

A autorregulação emocional constituiu uma das grandes mais valias do projeto para a aluna X. Por natureza carente de atenção e exigente do ponto de vista afetivo (exigindo que os mais “frágeis” a acompanhem nos intervalos ou mostrando-se persecutória), a personalidade da X nem sempre era apreciada, quer na turma, quer no pequeno grupo (do projeto). Graças às partilhas que tiveram lugar, em que expôs algumas fragilidades em termos familiares, a aluna conseguiu estimular a empatia junto dos colegas, que passaram

a compreendê-la melhor e que se sentiam bem em ajudar neste processo de regulação. O autoconceito da aluna X melhorou bastante, sentiu-me mais próxima dos colegas e conseguiu melhor aceitação sobretudo junto do pequeno grupo.

A aluna Y, apesar das fragilidades, tinha um bom autoconceito, pelo que o projeto foi importante sobretudo para explorar as suas competências artísticas e desenvolver as competências comunicativas – a aluna precisa muito de melhorar a articulação verbal, mas nem sempre encontra motivação neste processo de superação. Com os treinos das falas (ainda que curtas), este processo era intuitivo e leve.

Enquanto aspetos a melhorar, aponto: a necessidade de os colocar a criar textos e improvisar situações do quotidiano, porque no geral os alunos são pouco autónomos e têm muita dificuldade em lidar com o imprevisto. São também, regra geral, pouco resilientes e necessitam de ser confrontados com situações que lhe causem alguma pressão/tensão para melhorarem a sua capacidade de resposta e de resolução de problemas. Insistir para que façam apresentações de peças/performances ou jogos dramáticos nas respetivas turmas pode ser uma situação geradora de alguma pressão, mas que pode trazer benefícios até do ponto de vista intrapessoal, contribuindo para a inclusão.

TESTEMUNHO 3: Professora de Educação Especial que presta apoio psicopedagógico/”Autonomia Pessoal e Social” ao aluno E do 7º ano

3.1 Atividades do CC&C com mais impacto no desenvolvimento do aluno

Assim que o E começou a beneficiar de um programa educativo individual, enquanto Professora de Educação Especial responsável pelo seu desenho curricular (diferenciado) inscrevi-o nas áreas que percebi que poderiam responder às suas necessidades educativas – natação, boccia, matemática CAAI, português CAAI e CC&C. O E apresenta o diagnóstico de PEA e uma das suas características passa pela dificuldade na interação social. Apesar de evidenciar facilidade na adaptação às diferentes situações e de gostar de pertencer a uma turma e de aí se sentir bem, o E isola-se com alguma frequência, tem dificuldade em iniciar conversa com os pares e, em sala de aula, exige muito a atenção do professor, sendo necessário que este tenha sempre atividades diferenciadas que lhe permitam a resolução autónoma. Em pequeno grupo, esta exigência de atenção torna-se mais fácil de gerir. Ter no seu currículo a área de expressão dramática pareceu-me muito enriquecedor, pois permitir-lhe-ia desenvolver a expressividade corporal (o E é muito rígido em termos posturais) e aprender a adequar comportamentos.

3.2 Dificuldades/evoluções observadas

O E reagiu bem à área e ao grupo (e passou a acompanhá-lo também em algumas áreas substitutivas). Não me comunicou quaisquer dificuldades. Imagino que uma das dificuldades seja a interação com os pares. Ele é muito focado nele próprio e o jogo dramático é uma ótima oportunidade para interagir e aprender a interagir com os outros. Aplicar regras de convivência social, desenvolver a expressão oral e corporal foram competências trabalhadas e que senti que tiveram impacto no E. Por vezes, vinha-me contar um ou outro exercício todo contente, por ter achado divertido. Senti que ficava sempre mais solto e mais comunicativo após as aulas.

3.3 Pontos fortes e fracos da implementação do projeto

O E gostou particularmente de ir às prés apresentar a peça. Sentiu que era importante e que podia ser famoso. Aliás, como anteriormente tinha ido assistir a uma representação dramática na escola sede com a sua turma, isso deu-lhe a perceção de que os atores têm muito valor, porque divertem o público. Nesta peça, havia simulação de situações da vida real. Sinto que estas atividades de dramatização com simulações de situações do quotidiano são oportunidades para alunos como o E poderem ensaiar os comportamentos a adotar em determinadas situações.

Também ajudá-lo a controlar as suas intervenções seria uma grande ajuda - tem muita dificuldade em ter participações oportunas e monopoliza a atenção do professor. Aprender a ouvir o outro e avaliar o melhor momento para intervir e refrear a sua impulsividade e tendência obsessiva são competências que temos que trabalhar muito com ele.

ANEXO 6: PLANIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE NO MOODLE

Gestor de Atividades e Recursos Educativos

Bem Vindo(a) ao Moodle do Agrupamento de escolas

Designação da atividade	Conversa Comigo & Contigo
Escola	Escola Secundária Escola Básica Agrupamento de Escolas
Tipologia	Atividade Cultural
Data de início	1-09-2024 (domingo)
Data de término	14-07-2025 (segunda)
Departamentos	Expressões
Grupos de Recrutamento/Disciplinas	910 - Educação Especial 1
Dinamizadores	
Proponente	
Público-Alvo	7º / 7º / 8º / 8º / 9º Professores / Comunidade / Alunos NEEP / Professores de Ed Especial
Breve Descrição	Entendemos que, através da expressão dramática aliada a técnicas de teatro e de Mind-Up, poderemos estimular estas competências, sendo estas enriquecidas quando estimuladas num ambiente de educação inclusiva. As práticas dramáticas desenvolvem competências criativas, estéticas, físicas, técnicas, relacionais, culturais e cognitivas, não só ao nível dos seus saberes específicos, mas também ao nível da mobilização e sistematização de saberes oriundos de outras áreas do conhecimento. Assim, numa perspetiva holística e em estreito trabalho colaborativo, pretende-se aplicar técnicas de Expressão Dramática e de Mind-up, em contexto escolar, de modo a estimular os alunos nas áreas da comunicação, da relação intra e interpessoal, aumentando a sua estrutura emocional para enfrentar os desafios do seu dia a dia.
Articulação com o Projeto Educativo	Eixo 1 - Ensino e Aprendizagens (selecionar apenas 1 dos eixos) C4 – Pensamento Crítico e Pensamento Criativo C5 – Relacionamento Interpessoal C6 – Desenvolvimento Pessoal e Autonomia CD1 - Cidadania e desenvolvimento Grupo 1
Objetivos	- desenvolver a comunicação - estimular a interação social - proporcionar conhecimento do eu - aumentar estrutura emocional
Recursos não constantes do mapa de requisições	Adereços vários
Estimativa de custos	- Receitas próprias da atividade: 0.00 € - Financiamento da escola: 30.00 € - Financiamento de outras instituições: 0.00 € - Financiamento de encarregados de educação: 0.00 €
Estado	✓ Aprovada (22-10-2024)

Conversa Comigo & Contigo

Questão	Valor									
1. N.º de participantes na atividade face ao número previsto	☐ Não concretizado/nada adequado	☐ 2	☐ 3	☒ 4	☒ Totalmente concretizado/muito adequado					
2. Empenho dos participantes na atividade	☐ Não concretizado/nada adequado	☐ 2	☐ 3	☒ 4	☒ Totalmente concretizado/muito adequado					
3. Concretização dos objetivos	☐ Não concretizado/nada adequado	☐ 2	☐ 3	☒ 4	☒ Totalmente concretizado/muito adequado					
4. Correspondência entre a atividade e as necessidades/expectativas	☐ Não concretizado/nada adequado	☐ 2	☐ 3	☒ 4	☒ Totalmente concretizado/muito adequado					
5. Tempo dispendido na planificação/concretização da atividade	☐ Não concretizado/nada adequado	☐ 2	☐ 3	☒ 4	☒ Totalmente concretizado/muito adequado					
6. Envolvimento de outros profissionais na atividade (professores, técnicos, EE, comunidade, etc)	☐ Não concretizado/nada adequado	☐ 2	☐ 3	☒ 4	☒ Totalmente concretizado/muito adequado					
7. Calendarização da actividade	☐ Nada satisfeito	☐ 2	☐ 3	☒ 4	☒ Muito satisfeito					
8. Duração da atividade	☐ Nada satisfeito	☐ 2	☐ 3	☒ 4	☒ Muito satisfeito					
9. Recursos utilizados	☐ Nada satisfeito	☐ 2	☐ 3	☒ 4	☒ Muito satisfeito					
10. Espaço onde decorreu a atividade	☐ Nada satisfeito	☐ 2	☐ 3	☒ 4	☒ Muito satisfeito					
11. Satisfação global com a atividade	☐ Nada satisfeito	☐ 2	☐ 3	☒ 4	☒ Muito satisfeito					
A atividade foi objeto de divulgação?	Sim									
Formas de divulgação	• Web									
Custos efetivos										
0.00 €										

Relatório

https://pt/mod/gare/paa_autoavaliacao_print.php?id=25561&aid=7503&sesskey=qyVEQWM2My

18/07/25, 18:15

No âmbito do projeto "Conversa comigo & contigo", que se desenvolveu ao longo do ano letivo (às 6as feiras, 8.30h-10.00h), através de várias formas de expressão e comunicação e da promoção de situações intencionais de representação dramática, os alunos apropriaram-se progressivamente de vários elementos da linguagem teatral e envolveram-se no desenvolvimento do projeto de criação dramática "Gosto de ti" (adaptação de um texto de Bénédicte Carboneill). Os alunos (inicialmente 8, incluindo 1 aluna da 8ª, 3 alunos do 9º, 2 alunas do 8º, 1 aluno do 7º, 1 aluno do 5º, todos a cumprir programa educativo individual), orientados por 2 professoras (), colaboraram de forma entusiástica, mostrando interesse e empenho quer nos ensaios, quer na concretização das performances dramáticas (que tiveram lugar nos dias 11 de abril, na Escola Básica e 23 de maio, no), contribuindo ativamente para o sucesso do trabalho em equipa. Saliente-se que esta atividade corresponde a uma subárea curricular dos alunos que integra a área substitutiva de "Expressões e Conhecimentos".

Pontos fortes

Esta atividade permitiu a mobilização de competências nas áreas do relacionamento intra e interpessoal, comunicação e autonomia. A aplicação de técnicas de Expressão Dramática e de Mind-up permitiu estimular nos alunos participantes competências criativas, estéticas, físicas, técnicas, relacionais, culturais e cognitivas, aumentando a estrutura emocional para enfrentar os desafios do seu dia a dia. Cf. <https://true.publico.pt/Ag-escolas-/news/performance-artistica-gosto-de-ti?id=6809ff91ec1f0000193f9db5>

Constrangimentos

Havia intenção de replicar a apresentação da performance "Gosto de ti" também num lar da 3ª idade e na Escola Básica de , no entanto, tal não chegou a concretizar-se em virtude das ausências de alguns elementos (por motivo de doença) ou impedimentos de calendarização.

Impacto da atividade

Esta subárea curricular corresponde a um espaço de partilha de emoções e de descoberta de competências com impacto muito significativo no desenvolvimento biopsicossocial dos alunos que nela participam.