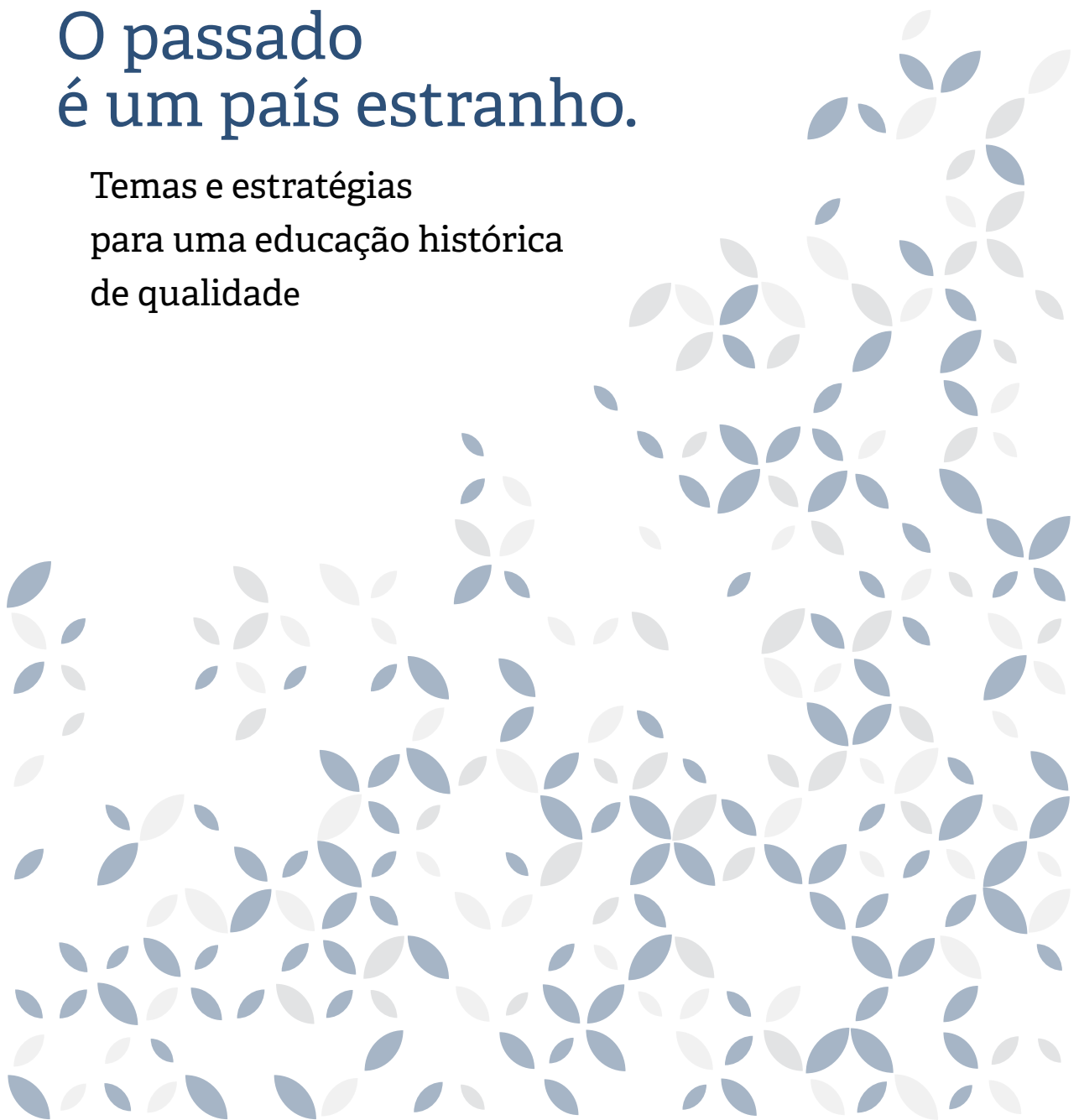


Luís Grosso Correia
(organização)

O passado é um país estranho.

Temas e estratégias
para uma educação histórica
de qualidade



Título

O passado é um país estranho.

Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade

Organizador

Luís Grosso Correia

Editor

**Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Biblioteca Digital**

Capa e tratamento gráfico

Pedro Lima

Infografia dos capítulos

Autores

ISBN:

978-989-8969-94-1

outubro | 2021

Suporte:

Eletrónico



Todo o conteúdo desta publicação,
exceto onde esteja identificado,
está licenciado sob uma Licença Creative Commons.

A expressão escrita e conteúdo dos capítulos
é da exclusiva responsabilidade dos autores.

Índice

Luís Grosso Correia, Introdução	02
Miguel Angel Silva, Espacialidade.....	09
Anabela Costa Gomes, Cidade Educadora.....	35
Armando Duarte Figueiredo, Ruínas e experiência do lugar	67
Vítor Fontes, Mitos e Lendas.....	89
Carla Ferreira, Música.....	122
Maria João Duarte, Dramatização	152
Ana Isabel Dias, Fotografia	173
Pedro Pateira, Mapeamento conceptual.....	213
Mónica Costeira, Concepções de História	244
Luís Grosso Correia, Temas vivos	264
Notas biográficas do/as autores/as	289

Dramatização

Maria João Duarte*

O presente capítulo surge num quadro de formação inicial de professores em História e Geografia, realizado durante o estágio numa escola da cidade do Porto, no ano de 2012/2013.

Começamos por definir a problemática central do estudo com a seguinte questão orientadora: de que forma se processa uma aula de dramatização desde a sua conceção até aos resultados? Sem querermos de maneira nenhuma definir um guia, até porque pretendemos mostrar os aspetos positivos mas também as falhas. A partir daí levantamos uma outra subquestão relacionada com as ideias prévias dos alunos, sendo que seria pertinente perceber qual a experiência dos mesmos em aulas de dramatização. E, no final, conhecer o impacto que uma estratégia deste tipo tem na aprendizagem dos alunos.

Na metodologia utilizada, que incide sobretudo numa análise do tipo qualitativa e categorial, foram aplicados dois pequenos questionários, no início e no final da experiência, e os recursos que os próprios alunos (re)construíram. Desta forma, durante o processo os alunos puseram em prática as competências da disciplina, e foram responsáveis pela construção da sua aprendizagem. E através do feedback pudemos constatar quão significativo se revelou este processo de ensino-aprendizagem ao nível das diversas aprendizagens.

Introdução

Na escolha do tema, para além de razões de ordem pessoal, tivemos em conta que o papel do professor não deve ser mais o convencional, mas sim o de um profissional que saiba ser um agente participativo, rompendo com a produção de práticas instituídas, como advogam Martins e Correia (2012). Começamos, assim, por definir a problemática central do estudo com a seguinte questão orientadora: de que forma se processa aula (s) de dramatização desde a sua conceção até aos resultados? À partida é uma questão que se afigura muito geral, mas, como referem os autores Bogdan e Biklen, é pertinente usar questões deste tipo, uma vez que vão “orientar e organizar a recolha de dados à medida que a investigação vai decorrendo” (Bogdan e Biklen, 1994).

O objetivo é mostrar um exemplo de um processo de ensino-aprendizagem com base na dramatização, sem querermos de maneira nenhuma definir um guia, até porque pretendemos mostrar os aspetos positivos, mas também as falhas.

A partir daqui levantamos uma outra subquestão relacionada com as ideias prévias dos alunos, sendo que seria pertinente perceber qual a experiência dos mesmos em aulas de dramatização. O objetivo prende-se com a frequência com que os alunos experienciam aulas organizadas segundo esta abordagem metodológica, e o que nos podem dizer sobre as mesmas. E, no final, conhecer o impacto que esta estratégia tem no processo de ensino-aprendizagem, não só no que diz respeito à opinião dos alunos, mas também no domínio da aprendizagem; aspeto que constituiu a segunda e última subquestão.

* Citar como:

Silva, Miguel Angel (2021). Dramatização. In Luís Grosso Correia (org.), *O passado é um país estranho. Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade*. Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 152-172. DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-94-1/passa6>.

Posto isto, alinhamos o presente trabalho da seguinte forma. Para dar resposta ao “o quê?” (teoria), abordamos o conceito de dramatização ligado ao ensino, as suas vantagens e ainda o papel do professor e do aluno. No como? (metodologia) utilizamos o inquérito por questionário, na fase inicial e final, por forma a responder às duas subquestões, e durante o processo, os alunos trabalharam um dossier, que no caso da disciplina de História dá origem ao guião da “peça”. Ainda no domínio da metodologia, utilizamos o vídeo que, como iremos mostrar, serviu como motivação. Consideramos também que seria mais um instrumento ao qual podíamos recorrer caso não fosse possível obter resultados. No fim, dedicamos um capítulo à apresentação e interpretação dos resultados tentando, sempre que possível, articular com o referencial teórico. E nas últimas linhas procuramos fazer uma reflexão final ao nível do pensamento, procedimento e considerações de ordem prática, que resultaram do relatório de estágio.

1. Dramatização no ensino

1.1. Breve enquadramento histórico

Nos primeiros tempos do Cristianismo, e durante alguns séculos, o drama foi excluído da educação. A propósito disto, Bolton (2007) refere: “Plato`s philosophical objection to theater turned into positive detestation in the early centuries of Christianity, partly because of the pagan subject matter, partly because of a general unease about breaking the Second Commandment relating to “graven image”, partly because of the mixed emotions it aroused, enjoyment overriding compassion, and finally because of the degradation thought to be brought about actors and indeed by teachers themselves (...). (p.46)

Segundo o autor, o motivo prende-se com a mudança de paradigma trazido pela nova religião, que via no teatro uma forma de expressão amoral. Para além das conceções religiosas que estão por trás desta visão, como referido no excerto, ela é também inspirada, em parte, pelos escritos de Platão, nomeadamente através da sua obra *A República*, onde faz a rejeição às formas de expressão miméticas. Sabemos que são tempos marcados pelas figuras de autoridade, e os escritos deste filósofo, ainda que do século IV a.C., acabam por influenciar as mentalidades.

No entanto, a partir do século X, curiosamente em alguns Mosteiros da Europa, é introduzida esta forma de expressão artística. Os jovens monges praticavam os evangelhos através da recriação de pequenas passagens bíblicas, “gradually, actions were added to illustrate Bible Stories, *Quem Queritus* being among the first recorded manuscripts” (Bolton, p.46). Uma vez que neste período o ensino estava entregue ao Clero, sobretudo o Regular, podemos considerar estas ações como as primeiras formas de dramatização aplicadas ao ensino.

Já nos finais da Idade Média, inícios do Renascimento, vamos encontrar a recriação de textos nas escolas humanistas, como forma de praticar a retórica. Em Itália, sobretudo associadas ao revivalismo dos autores clássicos, e em Inglaterra com a interpretação de textos de Shakespeare (Bolton, 2007). Durante este período, e praticamente até ao século XVIII, os Jesuítas vão afirmar-se no ensino, através de escolas espalhadas não só pela Europa, como por outros Continentes. Estes adotam a filosofia de Aristóteles pautada pelo amor ao teatro, o que explica, em parte, o recurso a peças de teatro como meio de ensinar. Isto não quer dizer que era amplamente aceite, falamos de uma fação muito particular da Igreja Católica.

No entanto, havia quem se insurgisse sobre isso. Chega-nos um exemplo de um Padre Francês: "Apart from the fact that plays are usually pitiful, that they waste a lot of time, that they distract the mind, that they wreak havoc with studies, over-excite the brain, and go to the head, they are, moreover, contrary to the Gospel and to our statutes" (Coggin, 1956, citado por Bolton, p.46). Destacamos *over-excite the brain, and go to the head*; mal sabia este testemunho da época, que estava a definir, provavelmente, em poucas palavras, o que pode ser considerada uma das grandes vantagens desta estratégia. Afinal, é o que se pretende: agitar a mente, criar aprendizagem que "fique na cabeça". Mas sobre isto falaremos mais à frente. Resta referir, que apesar destas situações pontuais, qualquer tipo de arte dramática no ensino continua a ser mal vista, o que se vai manter, sensivelmente, até ao final do século XIX.

Podemos considerar que há uma viragem a partir do século XX, com a introdução do drama nas escolas, sobretudo em Inglaterra, e ligado ao ensino da literatura e da língua. "A 1921 British Government publication firmly placed drama in the classroom as something to be written, read or acted- "in little scenes or pieces" and read out either from the pupil's desks or from the front of the class by teacher's chair" (Bolton, 2007, p.47). O autor diz-nos que esta situação vai ao encontro do novo paradigma educacional da chamada "educação progressiva", inspirada em Rousseau e Goethe, cujo princípio é o da educação mais experimental e menos livresca, digamos assim.

Mas é nos EUA, a partir dos anos 20, que os exemplos se multiplicam. Vários professores pioneiros desenvolvem nas suas escolas a educação dramática. De tal forma que ainda hoje é visível a importância que ocupa nas escolas norte-americanas. E inspirados por esta nova corrente, muitos professores desenvolvem nos seus países a educação dramática, sobretudo na Escandinávia, que segundo Bolton se torna um laboratório de prática e investigação durante o século XX (Bolton, p.49).

Da primeira metade do século XX destacamos um profissional, em Inglaterra, responsável por um novo movimento na educação dramática apelidado de "Child Drama", cuja pertinência em referi-lo tem que ver com as falhas da sua conceção. Falamos de Peter Slade que, segundo Bolton, pautava pela improvisação numa total liberdade de expressão, não explorava os conteúdos curriculares, não colocava os alunos a escrever as peças ou a pensar sobre as mesmas. A propósito disto escreve "he deplored public performances, the proscenium arch, the use of scripts, the training of children to act, and, above all, teacher intervention in children's playing. Rather, he encourages spontaneity of expression. This represent the antithesis of the speech and drama approach" (Bolton, 1985, p.153).

A mudança vai ocorrer com vários professores, que ao longo do século XX acrescentam substância à dramatização no ensino. É o caso de Doroty Heathcote, da Universidade de Newcastle, a trabalhar no *Institute of Education*, em 1950. O seu contributo é muito importante na medida em que estabelece uma nova relação entre a dramatização e a educação, redefinindo também o papel do professor. Os conteúdos voltam a ganhar relevo, e a autonomia e liberdade de expressão são aspetos sobre os quais os alunos devem trabalhar antes de terem oportunidade de os usar livremente. "She does not automatically offer children freedom to express themselves, believing that the right to express one-self must be earned. It is not given. (...) This is because she knows that children must work for autonomy; they must find resources within themselves to earn power." (p.154). Contudo, o seu trabalho não deixou de merecer críticas, pelo que muitos consideraram o método pouco criativo.

Até aqui, vimos que é sobretudo nos EUA e na Inglaterra que surgem os trabalhos pioneiros e os principais desenvolvimentos sobre a dramatização no ensino, contudo, a partir dos anos 90,

dá-se uma mudança de foco. Segundo Bolton (2007), a Austrália ganha relevo quer nas práticas experimentais quer na investigação académica. Os esforços de alguns profissionais de referência na área tais como, John O`Toole da Griffiths, da Melbourne University, ou Kathleen Warren, da Macquarrie University, estão coordenados sob a *Association for Drama in Education*, conhecida atualmente como "Drama Australia". A ideia é a criação de novos paradigmas, e o distanciamento de uma metodologia ou teoria em particular. Para isso tentam alargar a investigação ao máximo por outros países. Neste sentido, por exemplo, em vários países, tem havido nos últimos anos uma combinação entre drama e educação em áreas de intervenção social dos jovens, sobretudo em regiões problemáticas. Estas ações ficam conhecidas como "Applied Theatre", nos países Africanos ou ainda "Theatre for Development", nas regiões da Ásia central (Bolton, pp.55 a 56).

Apesar desta valência mais recente, que comporta outros objetivos, em contexto de sala de aula os esforços mantem-se. Neste domínio é de referir a *International Drama in Education Association* (IDEA), criada no Porto, em 1992. A partir desta ação os professores um pouco por toda a parte têm contribuído com as suas pesquisas e práticas, partilhando-as entre si (Bolton, p.57). Desde então, milhares de professores de teatro, teatro de educação, pedagogos, estudiosos e artistas de todo o mundo, reuniram-se em sete congressos mundiais para intercâmbio de práticas, pesquisa, estudos de caso, teorias pedagógicas, novos currículos e performances, dentro e fora da sala de aula. "Its members are culturally diverse drama, theatre and education practitioners, artists, pedagogues and teachers, from around 90 countries who are united in their commitment to making drama / theater and education accessible, significant and present in the lives of children and young people everywhere".¹

1.2. Dramatização no ensino: conceito e vantagens

Ficamos a conhecer um pouco da dramatização na educação ao longo da história, ligada sobretudo aos agentes e aos fundamentos por trás das suas práticas. Impõe-se, agora, uma abordagem a esta estratégia de ensino no domínio da sua conceptualização, e das vantagens que os autores nos apresentam.

Quando se pensa em dramatização pensa-se em teatro, e na sua inevitável ligação a argumentos, falas, ensaios, entre outros. Mas é possível fazer desde logo uma distinção fundamental entre teatro e dramatização no ensino. No primeiro, a importância é o produto, no fundo, o resultado, daí que os meios necessários à performance final, tais como os ensaios, não estejam em evidência. Em educação a finalidade é sobretudo o **processo**. É através dele que se pretende atingir uma aprendizagem. Christopher Anderson (2004) apresenta-nos esta diferença, chamando ainda atenção de que no teatro há um argumento que é apresentado para uma audiência, em educação frequentemente toda a turma é envolvida em papéis ou diálogos improvisados (ou não) e num cenário imaginado. Portanto, podemos considerar que o aluno está completamente envolvido no processo, já que "the learner is both participant and observer, playing a role while interacting with others in a role" (Anderson, 2004, p.282).

Da mesma opinião é Proença (1990), que nos diz ser vantajoso envolver toda a turma, mesmo que a dramatização fique apenas a cargo de alguns, sendo "conveniente que depois de um jogo de papéis, individual ou em grupo se alargue a participação a toda a turma através de um debate sobre as posições defendidas" (Proença, 1990, p.186). Apresenta-nos este modelo, mas

¹ Princípios e objetivos da associação IDEA, disponíveis em <http://www.idea-org.net/> (consultado a 16/4/2014).

consideramos que cabe ao professor estruturar as aulas conforme os temas, os alunos, as limitações de recursos, entre outros aspetos.

Para além do envolvimento de toda a turma, a mesma autora apresenta-nos uma proposta do que pode ser feito, sendo que “o ponto de partida para a estratégia da dramatização é a simulação” (p.135), “os alunos podem escrever uma pequena peça, fazer cenários ou até preparar falas” (p.136).

Assim, apesar das diferenças registadas e, segundo estes autores, há, efetivamente, uma ligação ao teatro, que advém da possibilidade de utilizar as técnicas e ferramentas teatrais como base para trabalhar os conteúdos “drama in education refers to the use of drama techniques to support learning in the classroom” (Anderson, 2004, p.282).

Quer se use o termo dramatização, interpretação de papéis ou ainda simulação, ao utilizar as técnicas do teatro esta estratégia faz uso da articulação entre o mundo real e a ficção (Bolton, 1985). Para este autor, reside aqui uma das principais conceções da dramatização no ensino, já que ela pressupõe uma abstração do mundo real, no entanto, os conteúdos e a atividade em si aproximam-na da realidade. “The meaning of the drama lies in the interplay between these two worlds (...) the ambivalent position between fiction and reality is what creates drama’s potency”. (p.155).

Podemos ver esta ideia mais desenvolvida em Anderson (2004). Aliás, no seu artigo *Learning in As-if worlds*, o autor mostra o potencial dos ambientes “faz de conta” para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, através da “situated learning”, uma teoria desenvolvida pela Jean Lave (1991). Esta teoria defende que a aprendizagem é mais significativa quando os alunos são colocados em situações/contextos que imitam a realidade, e em interação com outras pessoas. “Situating learning usually involves engaging in tasks which parallel real world applications. The goal is to improve learning by motivating students and by providing a rich context for learning. It emphasizes the context and application of knowledge rather than memorizing facts.” Heeter (2005). Assim, ao criarmos uma situação simulada com os elementos da realidade, temos uma “aprendizagem situada”, e independentemente das disciplinas e conteúdos trabalhados, a dramatização no ensino cumpre estes objetivos. A propósito Anderson escreve: “However, the methods of drama in education have the potential to create “as if-worlds” within the classroom that can foster situated learning. Drama frames can be constructed with essential elements of authentic contexts, thereby bringing the laboratory (or studio, archeological dig, etc.) to the classroom. Though obviously not identical to its real-life referent, the frame’s inclusion of essential elements from the authentic context may be a sufficiently effective simulation that situated learning is supported” (p.284).

Os efeitos positivos que resultam de uma situação deste género são inúmeros, e salientamos aqui alguns que se afiguram mais importantes. Segundo Anderson (2004), ensinar os conteúdos de uma disciplina não é o mesmo que ensinar os hábitos de estudo ou as conceções da mesma. Se pegarmos nesta ideia para a disciplina de História, podemos ensinar um tema mas é fundamental ensinar a capacidade de comunicação e expressão, a compreensão e análise, o trabalho de pesquisa, e as capacidades inter-relacionais. Não sendo o mais fácil de ensinar, é possível contornar o problema através desta estratégia, uma vez que em contextos que simulam a realidade os alunos podem ser trazidos para a cultura da disciplina. “By placing learners within the culture of the discipline, using habits of mind in a meaningful setting rather than just studying about them” (p.283).

Igualmente importante é a aplicabilidade das aprendizagens à vida real. Isto quer dizer que muitas vezes os conteúdos das disciplinas são abstratos e não se relacionam com o mundo dos alunos – o que no caso da história faz todo o sentido- por isso, ouvimos muitas vezes “para que é que isto serve?” No entanto, quando se trabalham os conteúdos através da dramatização, ou

seja, com simulações dos factos históricos, o ceticismo diminui e os conteúdos fazem mais sentido para os alunos, levando a uma aprendizagem mais significativa (Anderson, 2004). Um aspeto referido igualmente por Proença (1999), uma vez que “pelo envolvimento dos alunos com personagens, ideias, factos de outras épocas, a simulação desenvolve neles a imaginação empática tão necessária à aprendizagem da história, e contribui para que esta disciplina se torne estimulante e motivadora” (p. 136).

Ora, a motivação é um outro aspeto desenvolvido por Anderson, “working within an authentic context changes the purpose and motivation for learning” (p.283). Isto quer dizer que a direção da motivação muda para os alunos, ou seja, não se deve apenas a causas externas, tais como: os resultados nos testes ou a pressão dos pais. Passa a ser interna, uma vez que os alunos estão mais envolvidos na tarefa. Sabemos que a chamada motivação intrínseca está associada a melhores resultados na aprendizagem. Mas sobre isto falaremos mais à frente.

No entanto, este último aspeto é importante uma vez que a maioria da aprendizagem na escola é feita por armazenamento, digamos assim, os conhecimentos vão sendo acrescentados, usados e descartados. No entanto, para Bolton, aprender pela via do drama é a possibilidade de reajustar esta questão. Os conhecimentos que os alunos já têm podem ser postos em perspetiva, porque assumir um papel, interpretá-lo, acrescentaríamos construí-lo, permite que o aluno se distancie do conhecimento pré-concebido, “it invites modification, adjustment, reshaping, and realignment of concepts already held” (Bolton, 1985, p.156).

Dianne Brunner (2010) fala-nos ainda da questão da criatividade e reflexão crítica. O ritual escolar abarca um conjunto de capacidades cognitivas, afetivas e de criatividade que devem ser desenvolvidas através das atividades em sala de aula, ou como lhe chama as “in(ter)ventions in the classroom” (Brunner, 2010, p.73). Para a autora, o drama pode constituir uma dessas intervenções, revelando-se extremamente pedagógico já que tem a capacidade de libertar alunos e professores para a reflexão crítica, e sobretudo para criatividade. Com efeito, Proença diz-nos que “as simulações históricas baseiam-se no princípio de que os alunos são capazes de viver o papel das personagens de épocas e sociedades diferentes” (p.135), por isso consideramos que há um claro apelo à criatividade do aluno, pois, apoiado em informação científica não deixa de fazer o exercício da imaginação sobre as vivências e os indivíduos da época. Para além disso, “vestindo” a personagem o aluno está em melhor posição de refletir criticamente sobre a mesma e sobre os outros.

Referimos anteriormente que as técnicas utilizadas para uma aula de dramatização podem incluir a escrita da peça e, em alguns casos, a utilização de música, a construção de cenários e até do guarda-roupa. Para além de apelar mais uma vez à criatividade, são aspetos que de alguma forma podem incluir o contributo de outras disciplinas (Proença, 1990). Esta valência é igualmente explorada por Norris (2000), mas este vai mais longe. Para o autor, a interdisciplinaridade não passa só pelo contributo externo de outras disciplinas, pode ser trabalhada dentro da sala de aula, na própria disciplina, desafiando mesmo os professores a estender o seu reportório de recursos aos diferentes conhecimentos. Assim, a dramatização pode integrar as cinco formas de dar significado à educação, que tem que ver com a linguagem, a lógica, a imagem, os gestos, e a música. “In education word is used in the teaching of all subjects focused on language arts; number in mathematics, science and music; image with the visual arts; gesture in dance; and sound in music. Drama integrates all five” (McLeod 1998, citado por Norris, p. 40). Trata-se de explorar as diferentes inteligências, o que nos mostra Howard Gardner na sua *Teoria das Inteligências Múltiplas*, de que falaremos mais à frente.

Como vantagem podemos ainda referir um aspeto abordado por Bolton (1985), que se refere à cooperação. Segundo ele, a ideia de que a dramatização permite trabalhar o individualismo, sendo que cada criança se pode encontrar a ela própria, é errada e vai contra as verdadeiras implicações desta atividade. Pelo contrário, defende que “of all arts, drama is a collective experience, celebrating, or commenting, not on how we are different from each other, but on what we share, on what ways we are alike (...) drama is not self-expression; it is a form of group symbolism seeking universal, not individual truths”(p. 154).

Ligado a cooperação, e numa altura de grandes mudanças na sociedade, e conseqüentemente no ensino, aparecem novos desafios não só aos professores como também aos próprios processos educativos. Assim, é necessário introduzir novas práticas que utilizem diferentes formas de expressão. Para Klára Synková,² o role-play constitui-se como um excelente método para trabalhar essas novas formas. É importante ter em conta que a interpretação de papéis deve ser mais complexo e desafiador do que aquilo que designa como “role playing of one or two degrees”. Para a autora, existem vários níveis de role playing, sendo o mais básico aquele em que os alunos funcionam numa lógica de repetição de frases ou textos. O mais comum é encontrarmos atividades deste género, considerados de nível um ou dois, onde há pouco espaço para a improvisação, cujo método é a repetição de textos já construídos. No entanto, a implementação desta atividade deve comportar outros objetivos, sendo que para a autora tem que ver sobretudo com a capacidade de desafiar os alunos, tirá-los da zona de conforto e estabelecer uma ponte entre conhecimento e experiência, cujos resultados se tornam significativos para a aprendizagem do aluno. De uma maneira geral é o fazer, mas também o ser dos alunos que está em causa (Synková, 2012).

Com efeito, O`Hara (1985) também chama atenção para esta complexidade destacando o aluno- recurso principal desta estratégia- e a possibilidade de se relacionar com o outro, quer fisicamente quer através da linguagem. “Drama in education is, then, seen as a way of teaching and learning (...) the raw material with which the teacher works, writes Robinson (1975), is the child and his immediate needs to relate to the world and other individuals around him, and his attempts to conceptualize the relationship and express it physically and through language.” (Robinson, 1975, citado por O`Hara, p. 318). Assim, vemos que ambos os autores destacam a vantagem desta estratégia para a formação não só intelectual, mas também emocional dos alunos. Aproveitamos esta questão e mais à frente faremos uma abordagem à educação social e emocional dos jovens, tão importante nesta sociedade complexa em que hoje vivemos.

1.3. O papel de professor e do aluno

Vimos já que conceito de dramatização no ensino, apesar de comportar semelhanças com o teatro, não existe para uma audiência mas, obviamente, em benefício dos alunos, e implica uma mudança quer para este quer para o professor, uma vez que pressupõe uma alteração nos seus papéis tradicionais. Uma mudança sobretudo relacionada com a passagem da transmissão do conhecimento do professor para o aluno para o envolvimento do aluno na sua própria aprendizagem. “This step carries within a change in both the teacher and student role and shifts the traditional one side approach of passing on knowledge into an interactive and round developing process of knowledge acquisition through experiential learning process”(Synková,2012,p. 2). Tendo

² De Charles University, na República Checa, autora do artigo *Drama in Education*, objeto de uma comunicação na 5ª edição do “ICT for Language Learning”, realizado em 2012, na cidade de Florença.

isto em conta, procuramos agora dar a conhecer a dinâmica que um processo destes exige do professor e do aluno.

As mudanças na sociedade pressupõem a necessidade de adaptação do professor, e cada vez mais se pretende que este seja pouco linear, mais intuitivo e holístico, cujo caminho a traçar não seja feito de transmissão e memorização, o que ainda acontece muito nas escolas. Assim, é essencial perceber que também a personalidade do professor vai influenciar o uso da dramatização na sala de aula.

Para Synková o professor deve reunir algumas condições essenciais. Em primeiro lugar, uma vontade de inovar dentro daquele que é o seu papel tradicional. Para além disso, aceitar os alunos como participantes essenciais no processo de ensino-aprendizagem; estar de acordo com uma ética de trabalho mais criativa e ter capacidade de liderança, pois, todas as fases do processo, até aos ensaios, necessitam de um acompanhamento bastante dirigido, mas igualmente motivador. A capacidade de lidar com o erro e de mudar de opinião ao longo do processo também é essencial. Em segundo lugar, disponibilidade, pois são atividades que consomem muita dedicação devido às várias etapas e alterações necessárias até o processo terminar. E, por fim, estar bastante informado de todo o conteúdo não só científico, mas do ponto de vista pedagógico, pois é fundamental conhecer os alunos, saber como trabalhar com eles, e motivá-los para o efeito (Synková, 2012).

No entanto, os professores não deixam de ficar relutantes quanto ao uso desta estratégia. Synková, diz-nos que isto se deve precisamente à resistência em abandonar o papel tradicional "because of the preconception that such theatricals expose them to stepping outside their traditional role. Such change in the role can, understandably lead to chaos e insecurity" (Synková, 2012, p. 3). Para além disso, o receio que se instale o caos nas turmas, e a insegurança por parte do professor em saber se consegue ou não realizar a tarefa é um grande entrave. Sem dúvida, e por experiência própria, não podemos deixar de concordar com a autora, mas tal como nos diz este pode ser um pretexto para se afastar do papel tradicional e aceitar inovação.

Para além disso, não há razão para pensarmos que isto pode conduzir ao caos e à falta de estrutura na sala de aula, só porque o professor se afasta do papel tradicional ao deixar que os alunos "conduzam a aula", por assim dizer. Está em causa a distribuição de tarefas muito concretas, e até delegar responsabilidades: "students will assume responsibility for their own progress and teachers can be astounded by their talent, commitment and focus" (idem, p. 3).

Ainda no domínio da estruturação das aulas o professor deve indicar e orientar a pesquisa bibliográfica/ internet, e fornecer textos de apoio, não esquecendo todo o material audiovisual através de fotografias, vídeos, entre outros. Pois, qualquer simulação que o professor queira desenvolver com os alunos tem de ser apoiada num trabalho de pesquisa (Proença, 1990, p. 136). O mesmo nos diz Synková, já que para esta autora o texto deve ser cuidadosamente escolhido e acima do nível dos alunos, porém, consideramos que este processo não é o mais aconselhado se queremos que sejam os alunos a construir as próprias "peças" ou texto e, depois, porque embora possa ser produtivo colocar um desafio com um texto mais complexo pode também representar um entrave à aprendizagem. Não nos interessa criar confusão e desconforto no aluno ao colocá-lo numa situação em que à partida desista, por não compreender o que se espera dele e da sua aprendizagem.

A dramatização deve ser assim facilitada pelo professor, na medida em que este estrutura a ação pois o grande papel do professor, especialmente se queremos que sejam os alunos a construir o conhecimento, é fazer com que estes acreditem no que estão a fazer, no que estão a criar, e que são mesmo os especialistas ou, no caso da História, os personagens. Ao estruturar apenas

a natureza da dramatização e os papéis que os alunos vão assumir os professores permitem que os alunos deem o seu genuíno contributo e que este esteja de acordo com o nível cognitivo dos mesmos. "It is not enough simply to frame learners (...) the frame must provide enough cognitive structure and support to permit learners to engage in meaningful roles" (Anderson, p.284).

Os autores afirmam que não é fácil. A ideia não é transformar o aluno num ator, como refere Bolton (1985), "attempts by teachers merely to train children to be performers misses the drama potential for significant learning" (p. 155). Com efeito a ideia não é por os alunos apenas a debitar textos, daí a importância do processo e do que o professor vai definir nesse espectro.

Quanto ao papel do aluno, a bibliografia não o define tão claramente o que pode estar relacionado com a investigação que ainda está numa fase inicial. Mas se este método implica uma grande mudança para o professor, também implica para o aluno. Dele é esperado um grau de independência quer ao nível do pensamento, da responsabilidade e de iniciativa mais elevado do que normal. No entanto, devemos ter em atenção que a "idade e o seu grau de desenvolvimento determinam o maior ou menor grau de autonomia que lhes pode ser conferido neste tipo de trabalho" (Proença. 199, p. 136).

À semelhança do que acontece com o professor, os desafios para o aluno são muitos. Synková fala-nos de alguns, "apart from memory training, courage to act and emerge from the shell(...) there are further issues as language difficulty, stage fright, newness in being expected to adopt a role, confidence"(Synková, 2012, p.3). No entanto, também para os alunos é possível encontrar um conjunto de condições ou pré-condições como a autora lhe chama.

Consideramos que não se trata de pré-condições mas o que se espera que o aluno desenvolva, porque raramente as conseguimos encontrar anteriormente. São elas: a maturidade e capacidade de entender peças e papéis; capacidade de compreender o grau elevado de investimento mas também os seus benefícios; abertura para lidar com novos métodos de ensino; aceitar o novo papel do professor enquanto líder mas sem a autoridade tradicional. E ainda, as competências linguísticas, competências artísticas, nomeadamente a capacidade para falar em público, decorar textos, expressar-se fisicamente, saber trabalhar em equipa e, por isso, cooperar. E ainda a inteligência emocional para cooperar e lidar sob stress (Synková, 2012, p.3).

Anderson (2004) também se refere ao novo papel: "One goal of establishing the student's expertise is to shift the responsibility for learning from the teacher to the students. Unlike traditional teacher centered approaches to instructions, drama in education strives for more student-centered approach by relegating the teacher to a role that is supportive rather than leading" (pp. 284 a 285). Está em causa a relevância do aluno na sua própria aprendizagem.

Em suma, este método requer muita atenção antes de ser implementado. É uma conceção que destrói os papéis tradicionais, quer do aluno quer do professor, e cabe a este estabelecer um equilíbrio entre autoridade e ambiente motivador (que nem sempre andam juntos). Se este equilíbrio for quebrado é possível que o professor venha a perder a autoridade mesmo para as outras aulas mais tradicionais. No entanto, com total dedicação das partes o nível de envolvimento transcende as aulas clássicas, não apenas do ponto de vista do saber mas também no domínio atitudinal.

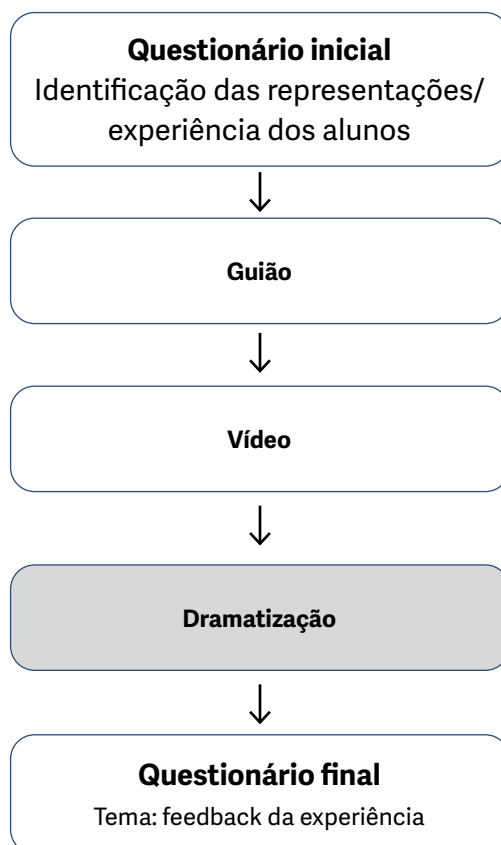
2. Processo de construção e metodologia de recolha da informação

O esquema que se segue ilustra os meios utilizados na construção das aulas de dramatização, e a partir dele explicaremos a nossa metodologia tanto na recolha como no tratamento da informação.

A partir da leitura de um artigo de Aníbal Barreira (2001) tornou-se pertinente perceber junto dos alunos as suas ideias prévias sobre a dramatização enquanto prática em contexto de sala de aula. Num inquérito aplicado em escolas do Porto e arredores, o autor procurou aferir o que pensam os alunos do 8º e 9º ano da disciplina de História nos vários domínios, como por exemplo: os conteúdos, a execução da aula, os instrumentos de estudo, entre outros. Esclarece que 75% dos inquiridos preferem aulas participativas contra os 22% que preferem aulas expositivas, sendo que em algumas respostas os alunos referiram que as aulas participativas contribuíam para a sua autoestima; estes sentiam-se envolvidos e úteis. E no que diz respeito aos recursos de aprendizagem, a dramatização representou 20% dos recursos utilizados, contra os 91% para os documentos escritos. No entanto, como preferência dos alunos ocupava o 3º lugar. Valores que demonstram que esta é uma prática pouco utilizada, mas bastante valorizada.

Assim começamos por explorar uma questão que nos pareceu importante para o processo: perceber se o nosso universo de análise já tinha passado por aulas de dramatização nas disciplinas de História - no caso de respostas afirmativas podendo falar um pouco dessa experiência - e o que esperavam das aulas em que tivessem de realizar este trabalho (Questionário Inicial). O objetivo, claro está, passa por identificar as ideias prévias dos alunos acerca desta estratégia de ensino. Para além disso, consideramos que seria essencial conhecer a experiência dos alunos em aulas de dramatização para adequar o trabalho que iríamos desenvolver com eles.

Figura 1: Esquema geral da intervenção de dramatização.



No que diz respeito à exploração do (Dossier), convém referir que optamos pela formação de grupos, não só por uma questão instrumental, ou seja, os conteúdos em si pressupõem grupos, já que temos um candidato ao trono e os respetivos apoiantes, mas também pela sua implicação pedagógica. Considerando os vários autores da psicologia educacional, o trabalho de grupo apresenta vantagens para a motivação e aprendizagem. Criou-se apenas a regra do equilíbrio e do limite quanto ao número de elementos.

Neste momento intermédio, e dada a natureza da disciplina de História, definimos que a construção dos textos/falas por parte dos alunos teria primazia. A cada grupo foi entregue um dossier composto por dois documentos. O primeiro consistia num esquema com a linha de sucessão de D. Manuel I, e um segundo composto por uma lista de argumentos em forma de tópicos, que correspondiam a cada um dos três candidatos ao trono. Os dois grupos mais numerosos estavam ainda responsáveis por criar argumentos para os dois candidatos (D. Manuel Felisberto, duque de Saboia, e D. Rainúncio, duque de Parma), que “apareceram” para se juntarem à questão da sucessão, e sobre os quais deveriam fazer pesquisa bibliográfica.

Assim, a primeira aula de 90 minutos foi dedicada, numa primeira fase, à formação desses mesmos grupos e às indicações gerais sobre o trabalho que os alunos iriam desenvolver. Foi previamente definida com o objetivo de evitar a habitual confusão que daí surgisse, mas entre os alunos foi-lhes dada liberdade total para escolherem os papéis que cada um assumiria. Posto isto, cada grupo tinha como objetivo a leitura e interpretação dos documentos e a consequente construção dos diálogos, e a sua posterior representação. O resultado desse trabalho (Guião) apesar de orientado quanto à forma, não sofreu qualquer alteração em relação ao conteúdo. Dessa forma, aspetos como: a organização das falas, a ordem de entrada dos diferentes intervenientes, a quantidade de vezes que intervinham, a importância dada a cada personagem, e mesmo todos os pormenores do guião, são, digamos assim, da inteira responsabilidade dos alunos. Esta opção tem como objetivo não influenciar nenhum resultado produzido pelos alunos, o qual será objeto de análise, e proporcionar-lhes um sentido de total responsabilidade pelo processo.

Resta dizer, e porque é fundamental não deixar os alunos fiquem com conteúdos errados acerca do tema, foi explicado que estávamos a construir uma interpretação de factos históricos, mas incluímos também aspetos fictícios, tais como o formato das Cortes de Tomar, e os seus participantes. Para além disso, mais tarde, e por iniciativa dos alunos, surgiram alguns aspetos cómicos e anacronismos que mantivemos no guião. Com este passo, pretendíamos perceber de que forma os alunos eram capazes de interpretar documentos, produzir discurso historicamente válido e, por fim, comunicar as suas ideias em história na forma de representação.

Com a filmagem da aula (Vídeo) pretendíamos cumprir vários objetivos. Em primeiro lugar, a componente de análise com a finalidade de observar atitudes e desempenho dos alunos. Em segundo lugar, a componente motivacional/comportamental. Sabendo os alunos que à partida iriam ser alvo de uma gravação estariam mais predispostos a empenhar-se na tarefa, a querer “sair bem na fotografia”. A perspetiva de se verem, e a responsabilidade que a gravação imprime à atividade, no nosso entender, contribuí para a motivação dos alunos. Podemos encarar este aspeto como uma recompensa de natureza informativa que pode ter efeitos positivos para o aluno. Trata-se de dar feedback aos alunos, onde interessa mostrar a realização da tarefa, apontando obviamente o que correu bem ou menos bem, mais do que quem ganha ou perde. No final da experiência (Questionário Final) tornou-se pertinente “ouvir” mais uma vez os alunos, de forma a perceber como encararam a experiência e a aprendizagem dos conteúdos trabalhados.

3. Dramatização, História e Aprendizagens: os resultados e as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem dos alunos

3.1. Questionário Inicial

Apesar das diferentes metodologias, a experiência que serve de base a este trabalho realizou-se também em Geografia, por isso aplicamos o questionário inicial às duas turmas, os dados foram tratados em conjunto assim como os resultados. A decisão de não omitir a Geografia tem como objetivo reforçar as conclusões que tiramos³.

Quadro 1: Resposta dos alunos à questão *Já alguma vez representaste personagens na disciplina de História/Geografia?*

Disciplinas	Sim	Não
História	13%	87%
Geografia	5%	95%

Assim, atendendo às respostas da primeira questão podemos concluir que os alunos não têm contacto com este tipo de atividade, daí a esmagadora maioria nunca ter realizado aulas de dramatização. Na turma A (História) dos quinze alunos que responderam ao questionário inicial, apenas dois (13%) afirmam já ter realizado uma experiência nesse sentido, enquanto treze nunca o fizeram (87%). Já na turma B, de um total de dezanove alunos, um respondeu sim (5%), enquanto dezoito responderam não (95%). De um total de trinta e quatro alunos a resposta negativa foi, sem dúvida, a que se destacou, pelo que trinte e um nunca experienciaram este tipo de atividade. Podemos concluir que, à semelhança do que nos indica o estudo do Professor Aníbal Barreira, anteriormente referido, esta é, de facto, uma estratégia com a qual os alunos pouco ou nada contactaram. E apesar do estudo revelar as práticas em História, na disciplina de Geografia verificamos a mesma situação. Na abordagem que fizemos aos Programas Curriculares em História, verificamos que há uma clara sugestão a esta estratégia de ensino, mas a mesma não é utilizada. Isto pode ser o reflexo de um aspeto referido por Synková (2012), que desenvolvemos no nosso referencial teórico, ou seja, a resistência dos professores em abandonar o seu papel tradicional. Mas também de todo um conjunto de limitações que a escola comporta: recursos, tempo, gestão dos programas curriculares, etc. Obviamente, que esta relação diz respeito apenas ao nosso universo de análise, e ao contexto escolar onde fizemos o estudo, não pode, por isso, ilustrar o sistema escolar na sua generalidade.

Quanto à segunda questão (aberta), procurávamos perceber as expectativas dos alunos para a realização de aulas deste gênero. Os resultados mostram que apenas cinco alunos não tinham qualquer noção do que lhes estava a ser pedido e/ou desconheciam totalmente este tipo de atividade (ex: *“Não sei o que esperar porque não conheço experiências dessas nem parecidas”*, B7). A maioria dos alunos, os restantes 29, independentemente das particularidades de cada resposta, apresentaram expectativas positivas sobre a atividade proposta (Quadro 2).

³ Pela natureza da obra, o estudo de caso apresentado tem em conta apenas a experiência realizada na disciplina de história, no entanto, o relatório de estágio que deu origem a este artigo, pode ser consultado na Biblioteca da FIUP.

Quadro 2: Expetativas dos alunos em relação a uma aula de dramatização?

Categorias	Indicadores	Nº de alunos
Expetativas positivas	Entretenimento	17
	Novas experiências	8
	Aprendizagem	7
	Outros	5
Sem expetativas	Desconhecimento	5

Esta primeira constatação pode ser perspetivada através das teorias da motivação, uma vez que segundo Marina Serra Lemos (2005) os alunos motivados exprimem afetos positivos face à aprendizagem, tais como entusiasmo e interesse, o que lhes permite depois “demonstrar comportamentos e pensamentos que otimizam a aprendizagem e o desempenho como, por exemplo, tomar iniciativas, enfrentar os desafios ou utilizar estratégias de resolução de problemas” (p.193). Se não vejamos, o indicador que reuniu mais ocorrências foi, sem dúvida, o entretenimento. Para a maioria dos alunos o prazer/diversão que esperam retirar da tarefa parece ser o fator que mais contribuiu para as expectativas dos alunos. À primeira vista, este resultado pode não ser positivo. Entretenimento e diversão, apesar de fazerem parte da escola, não são aspetos fundamentais na sala de aula e na aprendizagem. Não são, se não tivermos em conta que grande parte da motivação dos adolescentes para a realização de tarefas, está no prazer que estas proporcionam. Ora, Nuttin, na sua *Teoria Relacional* da motivação diz-nos justamente que quando o aluno experencia prazer na realização de atividades acaba por interiorizá-la, e já vimos que os alunos motivados internamente otimizam a sua aprendizagem. Ao diminuir a distância entre a atividade e o objetivo final, persistem e investem. Assim, a ideia de que se podem divertir atribuí à tarefa um valor intrínseco que vai resultar em interesse e por consequência em investimento.

A aprendizagem, a par de novas experiências, constituiu o segundo indicador com mais ocorrências. De uma maneira geral, os alunos referiram o entretenimento que esperam retirar da experiência aliado à possibilidade de aprender de uma forma diferente (ex: *“Uma aula divertida, interessante e é uma maneira mais fácil de aprender”*, B4; *“Que seja educativa, interessante, divertida, onde iremos aprender a matéria de uma forma diferente”*, A3). A ideia não é a pura diversão, mas sim a possibilidade de aprender de forma. E se tivermos em conta que “as tarefas que envolvem variedade e diversidade facilitam o interesse pela aprendizagem” (Lemos, 1999), compreendemos igualmente o peso destes indicadores nas respostas dos alunos.

Perante isto, podemos afirmar o carácter motivador desta estratégia de ensino, uma vez que a maioria dos alunos demonstrou “afeto positivo” face à perspetiva de realizar aulas de dramatização. Em parte, explica o investimento dos alunos na realização das tarefas que se seguiram, e no cumprimento do objetivo, sobretudo na turma B, que apresenta níveis de motivação mais baixos para a realização das atividades escolares e para a aprendizagem; aspetos que influenciam o comportamento negativo da generalidade da turma.

3.2. Dossier

Durante o processo da aula de dramatização, como já referimos anteriormente, os alunos trabalharam um *dossier* no sentido de construir um guião para representá-lo. Na análise desse guião tentamos perceber, em primeiro lugar, que argumentos das respetivas candidaturas ao trono mereceram mais atenção por parte dos grupos e, nesse sentido, destacamos os mais significativos. Em primeiro lugar, o *apoio dos grupos sociais*. Isto pode indicar, por um lado, que é um dos argumentos mais simples de construir, e, por isso, o mais utilizado, por outro lado, pode estar relacionado com um aspeto já referido no nosso referencial teórico, ou seja, a possibilidade de envolvimento dos alunos com personagens de outras épocas, e o desenvolvimento da imaginação empática, tão necessária ao ensino da História, como nos diz Proença (1990). Claro, que isto é válido para todos os grupos, cada um, obviamente, envolve-se mais com as suas personagens do que com qualquer outra.

Seguidamente temos o argumento *recurso ao direito legal*, talvez, o mais difícil de compreender e mobilizar. São pormenores que não se encontram, por exemplo, nos manuais. É o grupo DH2 que recorre com mais frequência ao argumento, porque este é um dos critérios principais da candidatura de D. Catarina de Bragança. Em relação aos três indicadores que apresentam as mesmas ocorrências, começamos pela *estabilidade do reino*, um dos aspetos referidos pelo grupo de D. Filipe II, por ser um dos critérios desta candidatura, no entanto, importa realçar que os alunos foram capazes de transformar apenas uma referência num discurso mais elaborado dando, assim, relevância a esta questão

Para além disso, e através de pesquisa bibliográfica, os alunos foram além da informação que constava do *dossier* ao incorporar novos conteúdos. Contudo, apenas se verifica um novo argumento acrescentado por parte da candidatura de D. António, prior do Crato. Mas, como um dos grupos era mais numeroso, tinha a cargo a introdução de um novo candidato ao trono, informação que não consta dos manuais mas vem acrescentar à rebuscada crise dinástica. Para isso, os alunos fizeram pesquisa e produziram a seguinte informação de forma completamente autónoma, que diz respeito ao indicador ***introdução de outro candidato ao trono***.

Quadro 3: Exploração do *dossier*

Categorias	Indicadores	Ocorrências
Argumentos	Apoio dos grupos sociais	9
	Recurso ao direito legal	5
	Estabilidade do Reino	3
	Costume/tradição	3
	Linhagem	3
	Testemunhos do passado	2
Incorporação de novos conteúdos	Candidatura D. António, Prior Crato/ Outro candidato	2 (total)
Estratégias comunicacionais	Apresentação, humor, anacronismos, elementos de expressividade, indicações cénicas, desfecho da argumentação	9 (total)

Por fim, temos a categoria *estratégias comunicacionais*. Nos textos que criaram, os grupos incluíram aspetos como, por exemplo, o humor, as indicações cénicas, a expressividade, entre outros. Assim, um dos indicadores que reuniu mais ocorrências foi o humor. Ou seja, para além dos respetivos argumentos, os alunos introduziram ainda um ou outro elemento no discurso que não só desperta a gargalhada saudável entre os alunos e alivia o nervosismo, mas demonstra criatividade e sentido de humor.

A par do humor, com duas ocorrências cada, temos as *indicações cénicas* e o *desfecho da argumentação*. Com estes dois elementos, no fundo, verifica-se a atenção dos alunos e a dedicação ao cumprimento do objetivo, ou seja, a representação. No entanto, nem todos tiveram estes aspetos em causa, uma vez que é o grupo da candidatura de D. António, Prior do Crato, o responsável pela introdução deste elemento. Já o desfecho da argumentação, aspeto importante de qualquer discurso válido, foi usado por dois grupos. No que diz respeito a esta categoria, há ainda um grupo que opta por começar o discurso com uma apresentação, um aspeto positivo que acabou por funcionar a favor do Guião, ficando este aluno responsável pelo início da peça logo após o discurso do Narrador. Por fim, a Candidatura de D. António recorre a elementos de expressividade. E o mesmo grupo acaba por incluir aquilo que consideramos um anacronismo, uma vez que à época não havia nenhuma espécie de sufrágio para contabilizar os votos da população. No entanto, por constituir um dos apontamentos de humor, e porque não queríamos alterar o texto criado pelos alunos, deixamos o exemplo cujo propósito foi devidamente explicado aos alunos.

Perante os resultados que apuramos sobre o guião é possível concluir que os alunos conseguiram não só mobilizar corretamente a informação do *dossier*, como também produzir, de forma autónoma, informação válida em história cumprindo, assim, um dos objetivos deste processo, o de construir um texto passível de ser representado, e ir ao encontro de mais uma das competências da disciplina de história, ou seja, a comunicação de ideias, quer seja escrita, plástica, oral, etc. Para além disso, é nesta fase do processo que, de alguma forma, os alunos começam por dar asas à criatividade e à autonomia. Ora, estes são dois aspetos fundamentais do conceito desta estratégia, como exploramos no nosso referencial teórico. Todavia, não podemos deixar de referir que todos os elementos mostrados, sobretudo as últimas duas categorias, representam um ou outro apontamento no cômputo geral, e não têm tanta expressão como poderíamos esperar. Mas esta é uma primeira experiência e mostra o caminho que pode ser feito para a aquisição da cultura da disciplina de história, e para a aprendizagem dos seus conteúdos temáticos.

3.3. Questionário final

O último passo pelo qual passamos na disciplina de História pretende dar resposta a uma das nossas sub-questões, mais uma vez ouvir os alunos, perceber como encararam a experiência e o que retiveram ao nível das aprendizagens. Das duas questões lançadas, a primeira sugeria que falassem da experiência no que diz respeito aos aspetos negativos e positivos. Começamos por abordar os aspetos positivos, de entre os quais se destaca a apreciação não explicitada. Com isto queremos dizer que quando lhes é pedido para relatar a experiência, a grande maioria dos alunos começa por fazer uma apreciação positiva e só depois especifica alguns aspetos. No entanto, três alunos ficam-se por este tipo de resposta.

Os alunos que especificam alguns aspetos referem o carácter lúdico da experiência, com duas ocorrências e dois alunos referiram o que consideramos representar uma certa empatia com o passado histórico. Este aspeto confirma que uma atividade deste género reduz a distância entre os alunos e os temas, pelo que é uma forma de se ligarem à disciplina e aos seus conteúdos.

Quadro 4: Feedback da experiência.

Categorias	Indicadores	Ocorrências
Aspetos positivos	Apreciação não explicitada	13
	Empatia com passado histórico	2
	Ludismo	2
	Vontade de repetir	2
	Cooperação	1
	Cumprimento do objetivo/tarefa	1
Aspetos negativos	Limitação de tempo	3
	Nervosismo	3
	Limitação de espaço	2
	Limitação de recursos	1
	Incumprimento do objetivo	1
	Conflitos	1
	Falta de empenho	1
Aprendizagens adquiridas	Identificação dos candidatos	12
	Desfecho da crise	12
	Argumentos	7
	Apoiantes	5
	Problema da sucessão	4
	Conteúdos anteriores	2
	Não especificam	2

Com o mesmo número de ocorrências, há quem refira a vontade de repetir. A resposta desta aluna merece algum destaque na medida em que a realização destas aulas pode contribuir para estimular vocações dos alunos e as diferentes “inteligências”.

Mesmo com pouca expressão um aluno identifica a vantagem em ter um objetivo e conseguir cumpri-lo, o que mostra um aspeto relevante para a motivação uma vez que é importante que a tarefa tenha um objetivo para permitir investimento na aprendizagem. Por fim, um aluno identifica um aspeto igualmente importante desta estratégia, ou seja, a promoção da cooperação.

Apesar do feedback ser francamente positivo, ainda assim os alunos identificaram aspetos negativos. De entre as respostas destacamos as limitações de tempo, e o nervosismo. Quanto às limitações de tempo, estas podem resumir a grande dificuldade desta estratégia. Como nos diz Klará Synková (2012), são atividades que consomem muita dedicação, devido às várias etapas e alterações necessárias ao longo do processo. Ora, no nosso caso específico, e dentro de um contexto de estágio, com limitações acrescidas, é natural que os alunos tenham conseguido identificar este problema. Em concreto a falta de aulas disponíveis para ensaiar. Este último acaba por elencar em outras limitações, nomeadamente o espaço e os recursos. Os alunos identificam, assim, muito em particular, a indisponibilidade do Anfiteatro para o efeito assim como a falta de recursos eletrónicos neste espaço, que iria servir de palco à aula de dramatização, e a impossibilidade de criar vestuário, cenários, etc.

Quanto ao nervosismo, é natural que o sintam porque é uma primeira experiência, porque é sempre difícil falar em público, e estar sujeito ao julgamento dos outros, e para além disso, o tipo de aulas a que estão habituados nem sempre promove a comunicação (oralidade) de todos os alunos, essencial para que estes se tornem mais confiantes. Percebemos, desta forma, um dos aspetos abordados no nosso referencial teórico, uma vez que a autora Klára Synková, chama atenção para os obstáculos que os alunos devem ultrapassar, ou seja, "courage to act and emerge from the shell (...) there are further issues as language difficulty, stage fright, newness in being expected to adopt a role, confidence" (Synková, 2012, p. 3).

Por fim, com uma ocorrência, é referida ainda a falta de empenho e o medo de não cumprir o objetivo. O mesmo aluno aponta o conflito. Ora, tratando-se de uma atividade de grupo o conflito de ideias e vontades é inevitável, mas uma das vantagens desta estratégia é, justamente, aprender a trabalhar em grupo, saber comunicar, respeitar, entre outros.

Recordemos as respostas do inquérito inicial, onde a maioria dos alunos contava sobretudo em divertir-se. No entanto, após a experiência comprova-se que o resultado não só obedeceu às expectativas iniciais, uma vez que todos mostram afeto positivo, mas apenas dois referiram o carácter lúdico. Isto não quer dizer, necessariamente, que os alunos não se tenham divertido enquanto aprendiam, mas que a aprendizagem foi mais significativa, permitindo-lhes identificar também alguns aspetos que resumem as vantagens da dramatização, tais como: motivação para aprendizagem, cooperação, empatia com passado histórico e a promoção das diferentes inteligências.

No entanto, não pretendíamos que este feedback contasse apenas com a opinião dos alunos sobre a experiência, mas também no que diz respeito aos conteúdos assimilados. Por isso lançamos uma questão de carácter geral sobre a temática (o que aprendeste sobre a crise dinástica?) A identificação dos vários candidatos, assim como o desfecho da disputa pelo trono, digamos assim, foram os aspetos que reuniram mais ocorrências.

Sete alunos foram ainda capazes de mobilizar nas suas respostas os argumentos correspondentes a cada candidato, no fundo, demonstrando conhecimento sobre um dos conteúdos mais importantes, uma vez que é uma das questões de fundo da crise dinástica e da consequente disputa pelo trono.

Com menos expressão, cinco alunos referiram ainda os respetivos apoiantes de cada candidato, e quatro deles foram capazes de começar por explicar o que levou a esta crise de sucessão ao trono, ainda que de forma incompleta. Por fim, dois alunos fizeram uma articulação entre os conteúdos adquiridos com a atividade e com o conhecimento prévio.

Os conteúdos relacionados com os acontecimentos que levaram à crise política e ao problema da sucessão ao trono já tinham sido lecionados no final do segundo período. Assim, no dia 6 de março de 2013, os alunos realizaram o teste de História subordinado à temática dos Impérios Coloniais de meados do século XVI, onde se inclui a questão da Batalha de Alcaçér Quibir. Desta forma, decidimos confrontar os resultados obtidos no teste à pergunta sobre a crise dinástica, com as respostas dadas pelos alunos à segunda questão do inquérito final, e com isso apurar se uma atividade como a dramatização se revelou mais eficaz, por oposição à exploração dos conteúdos de forma mais expositiva. Obviamente, e uma vez que a matéria já tinha sido lecionada, os resultados podem parecer viciados logo à partida, no entanto, a ideia fundamental é perceber como os alunos assimilaram a questão dinástica, sem um estudo prévio, como o fizeram para o teste, e depois desta estratégia de ensino-aprendizagem.

Ora, apenas sete alunos foram capazes de responder corretamente, e identificar a principal consequência da Batalha de Alcácer-Quibir. Sendo que quatro nem sequer responderam à pergunta, entre eles dois alunos, cujas respostas ao inquérito final contrariam esta tendência no teste. No entanto, é a pergunta 2.2) que merece mais atenção por se aproximar dos conteúdos trabalhados para a aula da dramatização. Quando é pedido aos alunos para relacionarem a Batalha com o problema de sucessão ao trono, e por isso, com a crise dinástica, a grande maioria dos alunos, para além de não conseguir estabelecer a relação entre a morte de D. Sebastião e o problema de sucessão, não faz qualquer referência aos vários candidatos ao trono e os seus pressupostos, assim como ao desfecho e às consequências para o reino, nomeadamente à união dinástica, com a perda da independência para Portugal. Mas, nas respostas ao inquérito a grande maioria dos alunos foi capaz de mobilizar os conteúdos mais relevantes. Este último aspeto é importante uma vez que a aprendizagem na escola acontece ainda muito por armazenamento, ou seja, os conhecimentos são memorizados e “despejados”. Aprender pela interpretação de papéis é uma das possibilidades de contrariar esta falha.

Assim, concluímos que para além do benefício da estratégia de ensino na motivação dos alunos para o investimento nas tarefas, e na promoção da interação entre os alunos, verifica-se também a sua relevância na aprendizagem de conteúdos.

Os resultados que apuramos através deste inquérito final revelam uma aprendizagem significativa. Embora não tenhamos explorado o conceito de aprendizagem significativa no nosso referencial teórico, queremos com isto dizer que, segundo a abordagem construtivista da aprendizagem, os alunos aprendem quando são capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um conteúdo. Segundo Solé e Coll (2001), os alunos não só modificam o que já possuem como também interpretam o novo de modo a integrá-lo. Para os autores, aprendizagem significativa não é sinónimo de aprendizagem concluída, nem tão pouco reproduzida, (...) “é significativa na medida em que é memorizada de forma a ser funcional e útil para continuar a aprender” (idem, p.20). Nas palavras de Ausubel é uma aprendizagem ativa e idiossincrática, ou seja, muito particular (Santos, 1998). De alguma forma, os alunos espelham uma aprendizagem significativa com as suas respostas ao inquérito final, onde articulam os conhecimentos prévios com os adquiridos após a experiência, com um discurso muito pessoal que não é o resultado de uma cópia.

Considerações finais

Sobre a dramatização no ensino, vimos que a partir do século XX, esta estratégia ganha relevo com a introdução do drama nas escolas, sobretudo em Inglaterra e ligado ao ensino da literatura e da língua. Mas é nos EUA, a partir dos anos 20, que os exemplos se multiplicam. Vários professores pioneiros desenvolvem nas suas escolas a educação dramática, de tal forma que ainda hoje é visível a importância que ocupa nas escolas norte-americanas. Atualmente a Austrália ganha relevo, quer nas práticas experimentais quer na investigação académica. Os esforços de alguns profissionais de referência na área estão reunidos sob a *Association for Drama in Education*, conhecida atualmente como “Drama Australia”. E ainda neste domínio, é de referir a *International Drama in Education Association* (IDEA), criada no Porto, em 1992. A partir desta ação os professores um pouco por toda a parte têm contribuído com as suas pesquisas e práticas, partilhando-as entre si. Desde então, milhares de professores de teatro, teatro de educação, pedagogos, estudiosos e artistas de todo o mundo, reuniram-se em sete congressos mundiais para

intercâmbio de práticas, pesquisa, estudos de caso, teorias pedagógicas, novos currículos e performances, dentro e fora da sala de aula.

No que diz respeito ao conceito de dramatização, vimos que a grande valência, e o que a distingue do teatro em si, é o processo. É através dele que se dá a aprendizagem; uma linha de pensamento que tentamos seguir. Os autores apresentam-nos inúmeras vantagens, entre as quais a colocação dos alunos em situações/contextos que imitam a realidade, e em interação com outras pessoas, o que permite uma aprendizagem mais significativa. Mas também motivação para investir na aprendizagem, pois as tarefas apresentam diversidade e possibilitam a autonomia.

Quanto à dinâmica na sala de aula dá-se uma mudança sobretudo relacionada com a passagem da transmissão do conhecimento de professor para aluno, para o envolvimento do aluno na sua própria aprendizagem. É certo que o professor se afasta do seu papel tradicional, mas nem por isso se afasta do fundamental. Ou seja, nesta conceção construtivista do processo de ensino aprendizagem, segundo Mauri, o professor torna-se um “participante ativo no processo de construção do conhecimento, que tem como centro já não a matéria, mas o aluno e a aluna que atuam sobre o conteúdo a aprender” (Mauri, 2001, p.83).

Aproveitando todas as linhas de pensamento seguidas, e o que as orientações curriculares emanadas pelo Ministério da Educação sugerem, demos início ao processo tendo sempre em conta que pretendíamos uma aprendizagem construída.

Na perspetiva de Mariana Miras, um dos pontos de partida para uma atividade construtivista, que implica aprender de forma significativa, é perceber o estado inicial dos alunos, isto é, a disposição com que levam a cabo uma aprendizagem proposta. Esta disposição surge, entre vários fatores, da “representação inicial que os alunos fazem das características da tarefa a realizar (...), o seu interesse por ela (...) que acabam por determinar o ânimo com que os alunos se posicionam face à tarefa de aprender um novo conteúdo” (Miras, 2001). Desta forma, foi essencial, para iniciar este processo de ensino-aprendizagem e validá-lo, o que os alunos nos mostraram através do primeiro questionário já que revelaram expectativas positivas face à tarefa. Para além disso, o resultado permitiu delinear o caminho a seguir; o processo.

Como vimos no referencial teórico, se o que distingue o teatro da dramatização no ensino é sobretudo a importância do processo em detrimento do produto final, ou seja, a representação em si, foi por aí que o nosso trabalho se orientou. Tentamos potenciar as capacidades intelectuais dos alunos a vários níveis, incluindo a atitudinal. Durante a construção das aulas, nos vários passos que demos, os alunos trabalharam uns com os outros e uns para os outros. Assim, a interação privilegiada entre alunos e professor, a cooperação, e a responsabilidade, mas também a confiança, e o respeito desenvolvidos foram fundamentais. Aliás, são-no na escola, na vida presente e na que os espera. E esta bem pode ser a maior valência da dramatização para o ensino, sobretudo numa sociedade que lida atualmente com muitos desafios na educação.

Mas também quanto às aprendizagens de conteúdo. A dramatização permite o envolvimento do aluno na cultura das disciplinas, uma vez que os alunos pesquisaram informação, produziram-na de forma autónoma e expressaram-na oralmente. Para além disso, foram exploradas outras inteligências, os alunos puderam aproveitar as suas vocações e usá-las a favor da aula.

A imersão dos alunos na realidade que estão a estudar, quer seja a do século XVI (crise dinástica de 1580), quer seja a do seu quotidiano e da sociedade que os rodeia, distingue esta estratégia das outras, para além de aproximar os alunos dos temas, o que os motiva intrinsecamente.

Afinal, “é mais fácil aprender com teatro do que com teoria”, diz uma aluna de História. Isto quer dizer, em última análise, que os alunos não aprendem por transmissão, mas por metacognição, ou seja, pensam no que estão a aprender, porque têm de construir ativamente essa aprendizagem. E, para além de serem os alunos a produzir em parte a informação, e a expressá-la oralmente, vimos também, através das respostas ao questionário final que, em muitos casos, houve uma representação pessoal dos conteúdos trabalhados, aproveitando os conhecimentos prévios sobre a realidade que os rodeia.

Todas estas competências podem ser trabalhadas através de outros métodos e recursos. Não se trata de nenhuma fórmula milagrosa, apenas um caminho como tantos até porque, como vimos no nosso referencial teórico, existem diversas limitações: a resistência dos professores e dos alunos, o tempo e os recursos. Mais, na nossa realidade, as amarras das orientações da tutela.

Com efeito, perguntamo-nos como desenvolver processos de ensino-aprendizagem com vista ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos em que a lógica não seja o armazenamento de conteúdos? Tendo em conta o que sabemos sobre as Metas Curriculares, a tarefa não é fácil. Se não, vejamos o que nos diz Correia (2013) acerca das novas Metas Curriculares em História: “Os professores de História serão, deste modo, compelidos, a partir do ano letivo de 2014/2015, a executar 372 objetivos cognitivos no exercício da sua atividade profissional nos anos de escolaridade referidos. Isto equivale a dizer que professores e alunos de História têm de executar cada um dos micro-objetivos determinados centralmente pelo MEC à média horária de 17 minutos, o que dará cerca de 5,3 objetivos por cada aula útil (descontadas que foram as aulas dedicadas às atividades avaliativas e não contabilizando as eventuais saídas de estudo) de 90,0 minutos. Resultado médio este que não considera o trabalho visado pelos objetivos gerais do domínio das atitudes e valores (cerca de um terço dos objetivos gerais) previstos no programa oficial de História em vigor” (Correia, 2013).

Ora, neste quadro é difícil implementar esta estratégia com regularidade mas, por outro lado, pode constituir uma forma de contornar o problema e promover “as técnicas cognitivas superiores como as da análise, crítica, investigação, comunicação e síntese, entre outras, requeridas pelo próprio programa de História em vigor” (Correia, 2013).

No que concerne ao trabalho desenvolvido procuramos deixar nestas últimas linhas o que consideramos as limitações deste relatório. Desde logo, realizado com um universo de análise reduzido, os resultados espelham apenas esta experiência pontual, realizada nestas turmas. E, como sempre, as habituais falhas próprias de quem se inicia na investigação, dentro de um contexto de estágio. Apesar de todas as limitações, e ainda que no nosso caso sem tamanha pretensão, “qualquer investigador deseja que o seu trabalho sirva para alguma coisa” (Quivy & Campenhoudt, 2003, 247), com a realização deste, pretendemos mostrar um exemplo de um processo de ensino-aprendizagem baseado na dramatização/interpretação de papéis; uma das várias estratégias que o professor de História tem à sua disposição, mas mais importante, à disposição do aluno. Na esperança, porém, que possa ser útil, para o bom e para o mau, não só para futuros colegas na realização dos seus trabalhos académicos mas também para a prática docente em geral.

Referências bibliográficas

- Anderson, C. (2004). Learning in "As-If" Worlds: Cognition in Drama in Education. In *Theory into Practice*. Vol. 43, nº 4, 281- 286.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolton, G. (1985). Changes in thinking. About Drama in education. In *Theory into practice. Educating through Drama*. Vol. 24, nº 3, 151-157.
- Bolton, G. (2007). A History of Drama Education: A search for substance. In L. Bresler (ed.). *International Handbook of Research in Arts Education*. Nova Iorque: Springer-Verlag New York, 45- 62.
- Brunner, D. (1997). Drama in Education. *Teaching Education*., Vol. 9, pp. 73-74.
- Correia, L.G. (2013). "O regresso do livro único de História" in *Público*, 21 de Abril de 2013, 55.
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. (1ª edição). Lisboa: Principia Editora.
- Heeter, C. (2005). *Situated Learning for designers: Social, Cognitive and Situative Framework*. Retirado de: www.southalabama.edu/oll/mobile/theory_workbook/situated_learning_theory (consultado a 16/4/2014).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Lemos, M. G. S. (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem em situação de aula*. Porto: Universidade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Martins, F. Correia, L. (2012). A formação de professores de História e Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O percurso à luz do processo de Bolonha (2008-2012). *Revista de Geografia e Ordenamento do Território*, nº 1, 127-142.
- Mauri, T. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In AAVV, *O construtivismo na sala de aula. Novas perspetivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições Asa, 74-118.
- Ministério da Educação (1991). *Organização curricular e programas. História*. Vol. I. Ministério da Educação – DGEBS.
- Ministério da Educação (1999). *Plano de organização do ensino-aprendizagem em história. Ensino básico*. Vol. II (4ªed). Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Mirras, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In AAVV, *O construtivismo na sala de aula. Novas perspetivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições Asa, 54-73.
- Norris, J. (2000). Drama as a Research: Realizing the Potential of Drama in Education as a Research Methodology. *Youth Theatre Journal*. Vol. 14, 40-51.
- O´Hara, M. (1985). Drama in Education Changes in thinking: A curriculum Dilemma. In *Theory into practice. Educating through Drama*. Vol. 23, nº 4. pp. 314-320.
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar e Aprender História. Questões de didática aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, M. E. (1998). *Mudança Conceptual na sala de aula. Um desafio pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Solé, I. e Coll, C. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In AAVV, *O construtivismo na sala de aula. Novas perspetivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições Asa, 8-27.
- Synková, K. (2012). Drama in Education. In *ICT for language Learning – International Conference – 5th Edition*. (disponível em: https://conference.pixel-online.net/conferences/ICT4LL2012/common/download/Paper_pdf/436-QIL61-FP-Synkova-ICT2012.pdf)

