

dreams*

CRIANDO PONTES

Manual para
professores

Facilitando transições baseadas na diversidade da
escola primária para a secundária para prevenir o AEP



With the support of the
Erasmus+ Programme
of the European Union



This toolkit has been developed within the framework of the project “DREAMS *Fostering Diversity in Primary to Secondary School Transition to Prevent Early School Leaving*” (PROJECT N° 2019-1-ES01-KA201-064184). The DREAMS project was supported by the European Commission’s Erasmus+ Programme.

This publication reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

DREAMS PROJECT PARTNERS:

SPAIN

www.laxixateatre.org

www.escolaesperanca.cat

ITALY

www.cesie.org

www.istitutocomprensivocassara.edu.it

PORTUGAL

www.aebarreiro.pt



FACILITAR A TRANSIÇÃO BASEADA NA DIVERSIDADE DESDE A ESCOLA BÁSICA À ESCOLA SECUNDÁRIA PARA PREVENIR O ABANDONO ESCOLAR PRECOCE

MANUAL PARA PROFESSORES e CONSELHEIROS



ÍNDICE

1. Introdução	5
2. Métodos	12
3. Estrutura do Manual	17
4. Trabalho Interno	20
• Conetar-se com a criatividade	21
• Conetar-se com a diversidade	22
• Conetar-se com o conflito	41
• Conetar-se com a sua criança interior	43
5. Exercícios Técnicos	46
• Exercício de observação e escuta	47
• Exercício de voz e corpo	48
• Exercício de narração de histórias	50
• Sobre a Imagem do teatro	52
• Sobre o teatro forum	56
6. Preparação para o workshop do estudante	68
• Diversidade como contexto	71
• Rituais para começar e terminar as sessões	72
• O professor como ator	74
7. “A viagem”: um workshop com estudantes	85
• Etapa 1: O mundo comum e o apelo à aventura criar contextos	86
• Etapa 2: Recusar a chamada criar personagens	92
• Etapa 3: Conhecer o mentor criar histórias	96
• Etapa 4: Atravessar o limite introduzir o teatro fórum	99
• Etapa 5: O teste introduzir o teatro de imagem	103
• Etapa 6: Aliados e inimigos trabalhar com antagonistas e aliados	111
• Etapa 7: A prova enfrentar e resolver conflitos	115
• Etapa 8: A recompensa e o caminho de volta revelar a metáfora	120
8. Apresentação à comunidade escolar	126
9. Implementação do Projeto Dreams	129
10. Estudo de caso: os professores falam sobre “A Viagem”	134
11. Hiperligações úteis: junte-se à experiência Erasmus+!	138
12. Anexos	139

1

INTRODUÇÃO

A transição do ensino básico para o ensino secundário é uma etapa importante para a criança, uma vez que define uma mudança transcendental na vida dos estudantes: eles encontram-se num processo de mudança, adaptação e ajustamento, tanto na sua relação com o sistema educativo como no seu desenvolvimento e entrada na adolescência (Ruiz, Castro & Leon, 2010). A falta de ferramentas e de orientação adequadas dentro da comunidade escolar para facilitar esta transição pode resultar numa maior probabilidade do abandono escolar precoce (AEP).

Prevenir e reduzir o AEP requer o envolvimento constante e a colaboração entre todas as partes, desde a escola até ao nível nacional. Estas partes interessadas vão desde professores e conselheiros a empregadores e sindicatos. Cada interveniente oferece perspetivas valiosas e diferentes na compreensão dos processos que podem levar ao abandono escolar precoce. Mais importante ainda, cada interveniente desempenha um papel crítico no fornecimento da sua perícia e na definição de soluções apropriadas para abordar os vários fatores que contribuem para o AEP.

A nível escolar, professores e conselheiros são uma parte essencial de uma abordagem sistémica para prevenir o abandono escolar precoce. O AEP tem estado ligado a uma extrema falta de motivação, e aos sentimentos de insensatez e de impotência por parte dos estudantes. Consequentemente, os professores devem criar e manter ambientes de aprendizagem positivos e produtivos que impeçam tais sentimentos e atitudes negativas entre os estudantes, e, em última análise, impedir o AEP. Os professores precisam de um amplo entendimento da gestão e liderança da sala de aula e na diversidade dos estudantes, de forma a criar um ambiente de aprendizagem produtivo e inclusivo para todos os estudantes. A criação de tal ambiente é uma competência treinável.

Como professor que trabalha com estudantes de diversas origens, é importante explorar primeiro as suas crenças e valores pessoais, ao mesmo tempo que observa e reflete sobre outras tácitas empregadas pelos seus colegas. É também essencial aprender sobre as várias metodologias de gestão de salas de aula, passadas e atuais, enquanto se explora a forma de trabalhar com estudantes diversos. Estas metodologias ajudam a desenvolver as competências necessárias para gerir eficazmente as dificuldades que os alunos possam enfrentar durante a sua viagem escolar. Com isto em mente, este manual emprega metodologias centradas em estimular a proatividade, participação ativa, liderança, partilha de problemas e pensamentos, apoio de pares e responsabilidade entre todos os participantes envolvidos.



Este manual para professores intitulado “Facilitar a transição baseadas na diversidade desde a escola básica à escola secundária para prevenir o abandono escolar,” faz parte do **Projeto DREAMS**¹, uma parceria estratégica Erasmus+ que envolve 3 escolas e 2 organizações sem fins lucrativos em Espanha, Itália e Portugal. As prioridades do Projeto DREAMS são prevenir o abandono escolar precoce (AEP), promover a inclusão social e apoiar os educadores, fornecendo material e formações inovadoras ao AEP, e responder melhor às necessidades dos alunos, particularmente aqueles que enfrentam dificuldades ou menos oportunidades. .

Como parte do Projeto DREAMS, desenvolvemos um manual para estudantes intitulado “A Viagem”. Este manual fornecerá todos os passos necessários para preparar os professores para implementar a “A Viagem” nas suas salas de aula. “A Viagem” pretende ser uma abordagem pedagógica inovadora baseada no teatro, para professores e pessoal escolar que desejem:

- ▶ assegurar uma transição suave desde a Escola básica até ao Ensino Secundário,
- ▶ incentivar a diversidade dentro da sala de aula,
- ▶ identificar sinais precoces para prevenir o abandono escolar precoce.

SAÍDA PRECOCE DA ESCOLA (AEP)

O abandono escolar precoce (AEP) é amplamente definido como o fenómeno de jovens que abandonam o ensino formal antes de terem concluído com sucesso o ensino secundário.² A União Europeia define o abandono escolar precoce como as pessoas com idades compreendidas entre os 18-24 anos que apenas têm o ensino secundário e que já não se encontram em educação ou formação.³ No entanto, o abandono escolar precoce deve, em geral, ser visto como o resultado de um processo entre a vida e a educação do aluno, até deixar a escola.

1 For more information about the DREAMS project please visit <https://www.dreamsproject.eu/>

2 EUROPEAN AGENCY for Special Needs and Inclusive Education, Early School Leaving and Learners with Disabilities and/or Special Educational Needs.

3 This definition was agreed by EU Education Ministers in the Council in 2003 (Council conclusions on “Reference levels of European Average Performance in Education and Training (Benchmarks)”, May 2003.

Não há uma única razão que leve os estudantes a abandonarem a escola. Em vez disso, existem múltiplos fatores de risco que interagem uns com os outros. Os fatores estão ligados a características individuais, antecedentes familiares, escolas, sistemas educativos e condições sociais e económicas mais amplas.⁴

A decisão de abandonar a educação é influenciada não só pelas perspectivas potencialmente limitadas ou não atrativas de uma educação posterior e pelas alternativas mais atrativas oferecidas pela oferta de trabalho juvenil, mas também pelas experiências negativas acumuladas no passado de uma longa trajetória através da escola básica e secundária. Consequentemente, a questão do abandono escolar precoce chama a atenção para todas as características do sistema educativo que influenciam a qualidade e equidade das trajetórias educativas até ao ensino secundário.⁵ Estas incluem, por exemplo: a frequência e a brusquidão das transições, problemas pessoais ou familiares, dificuldades de aprendizagem, ou uma situação socioeconómica frágil. Além disso, elementos importantes são a forma como o sistema educativo é estabelecido, o clima escolar e as relações professor-aluno.

Com base na nossa investigação em cada um dos países parceiros, criámos uma lista de fatores de abandono escolar precoce que se concentra especificamente nas experiências dos jovens de origem migrante, cigana ou minoritária e se baseia na nossa investigação secundária e nos incidentes críticos recolhidos durante as nossas entrevistas. O conhecimento que adquirimos no desenvolvimento desta lista de fatores deu-nos uma visão do contexto do abandono escolar precoce em cada país parceiro e foi utilizado como um recurso durante a fase piloto do teatro do fórum do nosso projeto.



- 4 EUROPEAN AGENCY for Special Needs and Inclusive Education, Early School Leaving and Learners with Disabilities and/or Special Educational Needs.
- 5 <https://nesetweb.eu/en/about-us/policy-themes/early-school-leaving-participation-in-education-and-training/>

Lista de fatores de abandono escolar precoce⁶

Fatores Individuais

- Necessidades educacionais especiais (NEE)
- Estar ao cuidado do estado
- Paternidade Juvenil
- Comportamento perturbador ou problemas de disciplina
- Depressão e outros problemas mentais
- Baixa auto-estima

Fatores Sociais

- Viver na pobreza
- Ser um membro de um grupo minoritário desfavorecido
- Baixo nível de educação no contexto familiar
- Estudantes com fraco aproveitamento

Fatores Relacionais

- Relações pais-escola/professores
 - conflitos culturais ou de personalidade entre os pais e o pessoal escolar
 - comunicação nula ou limitada entre pais de alunos perturbados e o pessoal escolar
- Relações aluno-professor/escola
 - conflitos culturais ou de personalidade entre os estudantes e o pessoal escolar
 - tratamento injusto por parte dos professores e do pessoal escolar
- Relações pai/mãe/filial do estudante
 - aqueles que têm de prover aos outros membros da família, financeiramente ou não
 - problemas familiares/dificuldades na vida doméstica
 - o problemas familiares/dificuldades na vida doméstica
- Relações entre estudantes
 - bullying frequente, exclusão e/ou conflitos com pares
 - influência negativa/pressão de pico

Fatores Institucionais

- acesso desigual aos recursos na escola
- ensino inadequado e/ou apoio de professores e pessoal
- sistema educativo que não corresponde à realidade do mundo profissional

6 Handbook Forum Theatre against Early School Leaving Available here: (<https://drive.google.com/file/d/1p6weB-clkREGRWR97a29ovRGKdC4reZoK/view?usp=sharing>)

O abandono escolar precoce está ligado ao desemprego, à exclusão social, à pobreza e à saúde precária. Os indivíduos que abandonam precocemente a escola têm mais probabilidades de estar desempregados, de estar em empregos precários e mal remunerados, de recorrer à assistência social e a outros programas sociais ao longo das suas vidas, e de encontrar dificuldades na obtenção de um lugar na formação profissional. São muito menos suscetíveis de serem “cidadãos ativos” e de se envolverem na aprendizagem ao longo da vida.⁷

Em 2020, 9,9% dos jovens entre os 18-24 anos na UE tinham concluído, no máximo, o ensino secundário inferior e não estavam a frequentar qualquer outro tipo de educação ou formação (jovens que abandonaram prematuramente o ensino secundário).

De uma análise realizada para efeitos do projeto DREAMS⁸, a taxa de matrículas escolares diminui ligeiramente na transição do ensino básico para o secundário em todos os países parceiros, Espanha, Itália e Portugal, e diminui entre 13% e 22% para as idades entre os 15 e 19 anos. No entanto, entre os 18 e 24 anos de idade, existe uma percentagem substancial de AEP.

Embora a transição do ensino básico para secundário não seja a única causa da AEP, é uma importante fase de prevenção deste problema que apresenta consequências sociais e económicas significativas. Nesta fase, os fatores de risco de AEP já são visíveis e podem ser identificados com protocolos adequados.

DIRIGIDO A

Este manual é principalmente para professores, educadores, conselheiros e qualquer outra pessoa envolvida de alguma forma com estudantes que estão a transitar da Escola básica para a Secundária, e estão à procura de novas (ou talvez apenas diferentes) abordagens para abordar e acompanhar a transição da melhor forma possível.

7 <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/act1494bc-8a62-49ed-b874-052a75f29859/Early-school-leaving-factsheet.pdf>

8 Please consult our Report The Transition from Primary to Secondary Education to Prevent Early School Leaving from a Diversity Perspective: Context, Interviews & Good Practices (https://567476e3-afa7-4559-a6e4-9a5b05d-04fd2.filesusr.com/ugd/632f44_ba49c41540de4b9f87f29c25d3c50b39.pdf)

OBJETIVOS

O principal objetivo deste manual é preparar os professores para implementar o workshop DREAMS “A Viagem”, e ao fazê-lo:

- ▶ adquirir novos conhecimentos e ferramentas sobre transição, diversidade e prevenção do abandono escolar precoce
- ▶ adquirir novos conhecimentos e ferramentas sobre teatro e métodos baseados na criatividade para apoiar os estudantes na sua transição
- ▶ tomar consciência de si próprios e da sua prática profissional
- ▶ ganhar ferramentas para fomentar a diversidade na sala de aula e para a prevenção precoce da AEP.

Os objetivos do workshop “A Viagem” com estudantes são os seguintes:

- ▶ experimentar, divulgar e validar as metodologias DREAMS (<https://www.dreamsproject.eu/about>)
- ▶ criar peças de Teatro do Fórum pelos estudantes, para que possam partilhar a sua perspetiva de transição com o resto da comunidade escolar após o projeto-piloto
- ▶ desenvolver as aptidões e competências dos estudantes para poder abordar assertivamente a transição promover a colaboração estudantil, a inclusão e a cidadania ativa entre os estudantes envolver os estudantes na tomada de decisões pedagógicas e na conceção
- ▶ compreender profundamente as necessidades, motivações e ideais dos estudantes em relação à transição, e à aprendizagem em geral
- ▶ fomentar a motivação para a aprendizagem, construir a liderança estudantil e a transição de abordagem como uma oportunidade para a autonomia
- ▶ fomentar e promover a diversidade como um trunfo durante a transição de uma aprendizagem de transição de uma perspetiva centrada no estudante com especial atenção à diversidade detetar sinais precoces de AEP para os abordar a tempo facilitar a transição para os estudantes e suas famílias.



MÉTODOS

2



O workshop “A Viagem” e este manual foram desenvolvidos na sequência de um foco de aprendizagem pela prática, experiencial e questionador baseado na junção de várias metodologias e campos:

- ▶ Pretextos dramáticos e teatro do fórum.⁹
- ▶ Pedagogia libertadora (também conhecida como pedagogia crítica) Psicologia orientada para o processo.¹⁰
- ▶ A viagem do herói.¹¹

Pré-textos dramáticos foram desenvolvidos por Cecily O’Neil, e foram posteriormente adaptados à sala de aula como ferramenta pedagógica por Allan Owens e Keith Barber. Um pretexto é uma história em qualquer forma (poema, artigo, música, objeto, etc.) que é introduzida na aula e serve como “plataforma de lançamento” para estimular a criatividade e debates situacionais em torno de um tema em particular. Um pretexto permite estimular a reflexão sobre um tópico, fornece introdução ao tópico numa forma criativa, sugere papéis, tarefas e ações que podem estar relacionadas com esse tópico, determina um local, atmosfera e diferentes situações que podem ser úteis para moldar ou orientar o debate/processo criativo em torno desse tópico, e incentiva a exploração e transformação do tópico em questão. As vantagens da pedagogia do “pré-texto” é que permite às crianças relacionarem-se com a aprendizagem a partir de uma perspectiva muito pessoal, mas socialmente envolvente, uma vez que devem constantemente fazer malabarismos entre o que sentem e a sua experiência pessoal com o seu contexto e com outros à sua volta.

Como parte do workshop de pré-texto, os estudantes podem participar em *Forum Theatre*, ferramenta da metodologia do Teatro do Oprimido.¹² As ferramentas teatrais são um meio útil para a transformação individual e social.

9 For more information on the “Pre-text” methodology please consult O’Neill, Cecily (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama* or visit <http://allanowens.com>.

10 For more information on Liberating Pedagogy please consult Paulo Freire (1970) *Pedagogy of the Oppressed* available in numerous languages.

11 For more information on the Hero’s Journey please consult Campbell, Joseph. (1949), *The Hero with a Thousand Faces*. Bollingen Foundation: Princeton.

12 For more information on Forum Theatre please consult Boal, A. (1992) *Games For Actors and Non-Actors*. Routledge: London.

Através de exercícios teatrais e encenações podemos trabalhar com a realidade a muitos níveis diferentes: visualizando-a a partir de muitas perspectivas, analisando-a, experimentando-a, gerando estratégias criativas, e ensaiando para a vida real. Simultaneamente, estamos a desenvolver a percepção pessoal, relacional e social, a consciência e as capacidades. O teatro permite-nos pensar e agir sobre nós próprios - mente, corpo e emoção - e a nossa ligação com os outros e com o mundo. Uma abordagem metodológica do teatro, que é particularmente útil para compreender e trabalhar a ligação entre o eu, aos outros e ao mundo, é o Teatro do Oprimido (TO). TO foi desenvolvido nos anos setenta pelo dramaturgo brasileiro Augusto Boal, e baseia-se em *Pedagogia Crítica* (Paulo Freire, 1970) – onde todas as pessoas, independentemente da sua idade, origem ou situação, podem ensinar e aprender, ser donos de algum conhecimento, ter o mesmo direito de falar, ser ouvido, e propor opções, conteúdos, problemas e soluções. TO é utilizado para analisar estruturas de poder para identificar abusos de poder perpetrados e perpetuados sistemicamente na nossa vida quotidiana. TO utiliza jogos e exercícios teatrais para des-mecanizar as nossas percepções, tornando-nos conscientes do nosso contexto e de nós próprios. Ao utilizar as experiências dos participantes como narrativas centrais para analisar as complexidades das nossas próprias realidades, esta metodologia permite-nos procurar e criar coletivamente alternativas aos conflitos que muitas vezes se revelam difíceis de resolver a partir de uma posição individual..

O Teatro do Fórum é a ferramenta básica dentro do Teatro do Oprimido. A estrutura do Teatro do Fórum baseia-se na apresentação de uma peça curta, que é interrompida no momento de máximo conflito. Após o facilitador parar a peça, ele/ela convida os espetadores a abrir o debate e a subir ao palco para substituir os protagonistas a fim de alterar a situação.

O facilitador fornece dados para alimentar o debate, envolve a audiência e faz perguntas para gerar uma reflexão coletiva sobre os nossos comportamentos, a fim de sensibilizar e mudar as nossas atitudes.

Assim, os participantes no público através das suas atuações em palco com os outros atores podem intervir na peça e oferecer os seus pensamentos, desejos, estratégias e soluções. A cena é reinterpretada com a mesma frequência com que as diferentes intervenções propostas pelo público. Cada alternativa proposta é discutida e analisada para explorar a viabilidade da solução proposta.

Para alargar o nosso âmbito relativamente à facilitação de grupos e para lidar com as

numerosas emoções e reações que podem estimular durante os workshops baseados na TO, misturamos a metodologia com o Trabalho de Processo. O Trabalho de Processo ou Psicologia Orientada para Processos (POP) integra e utiliza contribuições de várias disciplinas para facilitar a transformação e crescimento de grupos individuais e coletivos: desenvolvimento comunitário e organizacional, formação em diversidade e liderança, aconselhamento e facilitação de grupos.¹³

O trabalho do processo centra-se principalmente no desenvolvimento de um estado de consciência, ajudando indivíduos e grupos a perceber como percebem e vivem as suas experiências, aprendem a mudar a sua abordagem, e encontram a informação que não é notada ou marginalizada (e, portanto, limita a capacidade de resposta de uma pessoa). Grande parte da informação de que necessitamos para nos transformarmos e para crescer desafia a nossa consciência comum. Sem o perceber, marginalizamos certos aspetos da nossa experiência diária: emoções, desejos, sonhos, intuições, fantasias, humores, etc., porque entram em conflito com o nosso sistema de crenças básico ou com a cultura dominante a que pertencemos. O trabalho do processo ensina-nos a ligarmo-nos ao nosso eu mais profundo e a aprender a ser criativos e a fluir no meio de circunstâncias extremas. Através de diferentes ferramentas e exercícios, o POP permite-nos fazê-lo:

- ▶ redistribuir o poder e dar importância ao estado de espírito dos grupos falar sobre diferentes questões não resolvidas ou difíceis de resolver
- ▶ responder aos sentimentos de frustração gerados pela desconfiança ou medo das esferas superiores de poder
- ▶ desafiar a desesperança de alcançar a mudança
- ▶ redescobre o desejo de formar e experimentar a comunidade para melhorar a qualidade dos processos de grupo
- ▶ poupar tempo em termos de eficiência e eficácia dos processos transformar o conflito em espaços de reflexão e Ação
- ▶ reconsiderar as formas de organização a fim de alcançar a igualdade de grupo e assegurar a equidade e o equilíbrio de poder
- ▶ encorajar a participação e empenho de todas as pessoas envolvidas tendo em conta a diversidade do grupo

13 For more information on Process Work please visit <https://www.processwork.edu/>.

Este instrumento visa encontrar novas formas de compreender os seres sociais, e tornar as comunidades mais sustentáveis com base nos princípios de coexistência na diversidade.



Reunimos todas as metodologias anteriores para moldar “A Viagem”, um pretexto dramático que segue a estrutura da *Viagem do Herói*.¹⁴ A viagem do herói é uma narrativa arquetípica definida por Joseph Campbell. Na viagem do herói, o protagonista deve empreender um caminho de tipo ritual que envolve as seguintes etapas:

“A Viagem” é um pretexto desenvolvido para os estudantes empreenderem a sua própria viagem no contexto da transição escolar, o que significa que à medida que os estudantes fazem a oficina, onde experimentarão moldar as personagens e o enredo, estarão simultaneamente a empreender a viagem interior do herói relacionada com o seu próprio caminho:



14 (https://en.wikipedia.org/wiki/Hero%27s_journey)

ESTRUTURA DO MANUAL

3

3

ESTRUTURA DO MANUAL

Este manual baseia-se em quatro premissas básicas:

- Os estudantes devem ser os protagonistas no seu processo de transição
- A transição é um ritual de passagem
- Como educadores, não podemos pedir aos estudantes que façam o que nós próprios não fizemos antes
- Os estudantes são diferentes, e a sua diversidade é uma mais-valia.



Como tal, os professores que serão responsáveis pela implementação do workshop “A Viagem” serão submetidos a um conjunto de exercícios preparatórios como parte deste manual:

Introdução e Metodologias

Depois de ler os Capítulos 1 e 2, terá toda a informação necessária para começar a viagem.

Exercícios técnicos: familiarizar-se com o teatro para a sala de aula

Estes são um conjunto de exercícios práticos e teóricos para o familiarizar com as diferentes ferramentas teatrais que irá utilizar ao implementar “A Viagem”.

Trabalho interno: prepare-se para acompanhar a transição

Estes são um conjunto de exercícios individuais para se ligar à sua criatividade, à sua diversidade, ao conflito e ao seu filho interior. Este conjunto de exercícios autoexplicativos irá ajudá-lo a orientar os estudantes quando implementarem “A Viagem”.

Preparação para implementar “A Viagem”

Neste capítulo encontrará um conjunto de tarefas relacionadas com a preparação do workshop, tais como explorar a diversidade presente na sala de aula, estabelecer rituais de início e fim de sessões de workshop, e decidir sobre a equipa de facilitação do workshop, entre outras tarefas.

Apresentar à comunidade escolar

Este capítulo oferece diretrizes para apresentar os resultados do workshop de estudantes à comunidade escolar utilizando o teatro do fórum.

Casos de Estudo

Este capítulo oferecerá estudos de caso para Itália, Espanha e Portugal, onde os professores podem ver exemplos de como foi implementado o workshop de estudantes “A Viagem”.

“A Viagem”: workshop de estudantes para uma transição suave

Este capítulo fornece um guia passo-a-passo para implementar a oficina do estudante.

Implementação do Projeto Dreams na sua escola

Partilhamos consigo tudo o que precisa de saber antes de implementar o projeto Dreams na sua escola. Também oferece diretrizes, modelos e avaliações dos alunos para que possa implementá-lo com os seus alunos.

Hiperligações úteis

Anexos

TRABALHO INTERNO

4

4

TRABALHO INTERNO

O objetivo deste capítulo é ajudar os professores e educadores a entrar “no estado de espírito certo” a fim de se envolverem com os seus alunos numa viagem criativa. Fá-lo-emos guiando-o através de algumas leituras e exercícios que o ajudarão a realizar algum trabalho interior.

O trabalho interior é um processo pessoal de autorreflexão e Auto consciencialização, através do qual se explora a si próprio (o seu sistema de crenças, as suas motivações, os seus sonhos, as suas situações atuais e passadas, etc.) para compreender o impacto que tem nos outros e no mundo à sua volta. O trabalho interior ajuda-nos a tomar consciência de nós próprios em relação aos outros e a identificar áreas e estratégias de mudança.

O trabalho interior é importante porque os tópicos que são cobertos por “A Viagem” (o workshop de estudantes que está a ser treinado para implementar) podem trazer à luz tanto desafios pessoais como áreas culturalmente sensíveis, não só para os estudantes, mas também para os educadores e famílias. Abordar estes desafios e diferenças - e possíveis conflitos - na aprendizagem e na construção de oportunidades de liderança pode parecer óbvio e desejável, mas a realidade é que requer formas de proceder que são quase contraintuitivas, devido à carga emocional inerente a estes processos.

Por esta razão, convidamo-lo neste capítulo a dedicar algum tempo à construção da auto consciencialização e a familiarizar-se com alguns conceitos básicos que acreditamos serem úteis para si, não só quando trabalha com os seus estudantes, mas também noutras áreas profissionais e pessoais da vida.

Há muitas abordagens ao trabalho interior (ou seja, atenção, espiritualidade, PNL, etc.). Vamos utilizar a abordagem ao trabalho interior definida pela Psicologia Orientada para Processos. Concretamente, estaremos a trabalhar na ligação com quatro aspetos:

Criatividade

Diversidade

Conflito

A nossa criança interior

A seguir, propomos algumas leituras, exercícios e vídeos para aprofundar cada um destes aspetos chave..

Propomo-nos a fazer este exercício para nos ligarmos à sua criatividade.

ÉS TU

VISÃO GERAL

Nesta atividade ligar-se-á à sua criatividade usando objetos, os seus sentidos e a sua imaginação.

TEMPO

30 minutos

MATERIAIS

Caneta e papel

INSTRUÇÕES



1. Fechar os olhos e inspirar e expirar lentamente cinco vezes.
2. Mantenha os olhos fechados, e comece a andar muito lentamente (certifique-se de que está num espaço onde não é perigoso andar de olhos fechados). Assim que entrar em contato com um objeto, comece a tocar no objeto, a sentir a forma, o cheiro, o tato, etc. Continue à volta da sala, mantendo sempre os olhos fechados, sentindo os diferentes objetos na sala.
3. Quando se deparar com um objeto que considere realmente interessante agarrar-se a ele (pode ser qualquer objeto, um lápis, uma cadeira, um livro, um pedaço de papel, um sapato, etc.) e abrir os olhos.
4. Tente encontrar o máximo de formas possíveis de segurar o objeto com o seu corpo, explorando o objeto com todo o seu corpo e todos os seus sentidos, e não apenas com as suas mãos e olhos. Oiça o objeto, sinta o cheiro do objeto, se possível, pode saborear o objeto, etc.
5. Deixe o objeto ao seu lado, e tornar-se-á agora o objeto. Em primeiro lugar, faça uma imagem (uma estátua) com o seu corpo que capte a essência do objeto. Quando tiver a imagem, pode começar a mover-se. Como é que este objeto se move? À medida que se move, pode explorar diferentes aspetos: Como é que este objeto soa? Qual é o propósito deste objeto na vida? Qual é o pensamento deste objeto? O que é que este objeto adora? O que é que odeia? Poderá este objeto ser algo diferente de si mesmo? Será que este objeto tem um sonho? Como é que este objeto se sente? Mova-se pela sala explorando a essência do objeto à medida que se transforma nele.
6. Sem perder a sua personagem (ainda é o objeto), encontre um lugar confortável na sala, uma caneta e um papel, e escreva uma história, poema, canção (ou qualquer formato escrito), de quem é como objeto (certifique-se de que está a escrever em primeira pessoa). Pode escrever sobre a sua vida como este objeto, como se sente, como é o seu dia, ou talvez sobre algo que lhe aconteceu como objeto.
7. Quando tiver terminado, e ainda em carácter, leia o seu texto em voz alta como o objeto (pode ler para si próprio, ou pode pedir a alguém que seja o seu público).

Os seguintes textos foram extraídos e/ou adaptados de diferentes recursos disponíveis em <http://bodi-project.eu/>

1. A DIVERSIDADE REFERE-SE ÀS DIFERENÇAS DE IDENTIDADE

In the context of the DREAMS project, when we talk about **diversity** we are referring to **differences in identities**.

O conceito de identidade diz respeito a todos os domínios da vida de uma pessoa (profissional, social, familiar, etc.) Qualquer indivíduo, portanto, tem muitas identidades, que são mostradas ou escondidas, dependendo do contexto do indivíduo. Estas identidades sobrepostas são construídas de forma contínua através da combinação de fatores internos e externos. Ao contrário da idealização de uma identidade fixa e estável com fronteiras impermeáveis, os investigadores descobriram que as relações, interações e diálogo com os outros são um elemento constitutivo de quem somos.

As identidades são, portanto, o resultado de um processo dinâmico. São fluidas e flexíveis, e são transformadas ao longo do tempo através da interação com o nosso meio. A interação e o contexto são talvez os fatores mais determinantes das nossas identidades, pois influenciam o que sentimos sobre os nossos diferentes “eus” e a forma como exibimos as nossas diferentes camadas. Como resultado dos ambientes sociais, portanto, a identidade é um processo constantemente contestado e negociado dentro de estruturas de poder socialmente construídas.



Em qualquer momento, todos nós temos um quadro de identidades com o qual podemos trabalhar. A compreensão do nosso próprio quadro permite-nos ver semelhanças e diferenças nos outros. Duas das maiores dificuldades com que nos deparamos quando comunicamos é reconhecer o enquadramento um do outro e permitir que este se revele gradualmente. Os componentes globais das nossas estruturas são:

- ▶ **Identidade pessoal:** aquilo que caracteriza a singularidade de um indivíduo; a sua singularidade. A percepção subjetiva que os indivíduos têm de si próprios, refletindo a forma única como os seus traços são colocados em conjunto.
- ▶ **Identidade relacional:** aquilo que define os indivíduos através das suas ligações a outras pessoas. É uma percepção mais objetiva de si próprio, pois baseia-se na existência de fatores externos (relações). Ao mesmo tempo, permanece subjetiva porque está associada a uma certa qualidade, a um sentido específico das nossas relações: “Sou descendente da minha mãe”, “mãe dos meus filhos”, “parceiro do meu parceiro”, “aluno do meu professor”, etc.
- ▶ **Identidade coletiva / cultural / de grupo:** refere-se a um conjunto de traços e elementos que definem um determinado grupo social, e o valor simbólico do apego que estes elementos representam para aqueles que dele fazem parte. Os indivíduos reconhecem a si próprios através dos valores, ideias e crenças que têm e partilham com outros membros do grupo.
- ▶ **Identidade social:** refletem a forma como indivíduos e grupos internalizam categorias sociais pré-estabelecidas, tais como cultura, etnia, género e classe, tornando-os parte da sua própria identidade. Estas categorias sociais moldam as nossas ideias sobre quem pensamos ser (autoconceito), como queremos ser vistos pelos outros, e os grupos a que pertencemos, bem como aqueles que nos são atribuídos pelas estruturas culturais normativas.

2. EXPLORANDO A DIVERSIDADE ATRAVÉS DE CHOQUES CULTURAIS

Há necessidade de incorporar competências e capacidades de coexistência na diversidade e competências de comunicação intercultural no ensino escolar para assegurar a implementação efetiva dos direitos de todas as crianças, a plena participação na igualdade para todas as crianças, e para prevenir o abandono escolar precoce, particularmente entre os estudantes mais vulneráveis ou em risco de exclusão social. A abordagem da diversidade ganha relevância em situações de mudanças importantes (mudanças escolares, transições de fases escolares, recém-chegados, etc.) para assegurar que ninguém é deixado para trás.

A diversidade precisa de ser abordada numa perspetiva interseccional com especial atenção às construções de identidade social tais como diversidade cultural, corpo, sexo, idade, sexualidade, saúde, situação socioeconómica e familiar, entre outras áreas para compreender plenamente o impacto do contexto educativo no bem-estar dos estudantes.

Para explorar a diversidade, utilizamos “choques culturais” como instrumento de investigação, com base na Metodologia de Incidentes Críticos desenvolvida por Margalit Cohen-Emerique. O conceito de “choque cultural” ou incidente crítico tem sido utilizado em muitas definições e perspetivas, por isso, vamos esclarecer como o entendemos. “Um choque cultural é uma interação entre uma pessoa ou objeto de uma cultura diferente que acontece num tempo e espaço específicos, e que provoca reações cognitivas e emocionais negativas ou positivas, uma sensação de perda de pontos de referência, uma representação negativa dos outros, e um sentimento de falta de aprovação que pode levar à ansiedade e à raiva”. (Emerique-Cohen, 2015: 65)

O choque cultural pode incitar ao preconceito: em algumas situações, os choques culturais podem vir de testemunhar um comportamento que quebra uma regra valiosa (por exemplo, alguém termina a sua refeição com um arrotto barulhento). A interpretação desta situação é quase automática: “Que rudeza!”. Em outras situações, podemos cometer erros que quebram regras culturais e sentimo-nos envergonhados e culpados (“devíamos ter sabido melhor”). Na maioria destas situações é muito fácil acabar com um julgamento negativo em relação aos outros ou em relação a nós próprios. Uma razão é porque estas situações são frequentemente desagradáveis, e em vez de pararmos para as compreender, tentamos acabar com elas o mais rapidamente possível. Julgar é uma boa forma de o fazer, para que não investiguemos ou tentemos compreender-nos uns aos outros, porque, para a nossa compreensão, elas são apenas rudes, sexistas, autoritárias, etc.

Os choques culturais podem reforçar os estereótipos, mas também têm a capacidade de se tornar uma poderosa fonte de aprendizagem; desde que não obedeçamos às nossas necessidades de pôr fim à situação e rapidamente a esqueçamos, mas temos de refletir sobre quais são os elementos que estão por detrás dela.

Além disso, explorar os temas mais frequentes de choque cultural - ou um incidente crítico - ajuda a revelar áreas sensíveis, que são de certa importância e áreas culturais suscetíveis de se tornarem uma fonte de tensão, e uma possível fonte de conflito.

Há dois riscos possíveis quando nos concentramos na diversidade:

1. Ter uma interpretação limitada da cultura / diversidade que apenas se centra, por

exemplo, na etnicidade, religião ou nacionalidade (e, assim, esconder outros fatores, tais como económicos).

2. Aumentar ou especializar estas diferenças e estigmatizar aqueles que são diferentes.

O medo de não ser politicamente correto ou culturalmente sensível pode ter um efeito adverso. Quando existem diferenças culturais reais, o medo não nos permite aprender o verdadeiro significado do que vimos, e assim continuamos a ser ignorantes e despreparados para enfrentar situações difíceis. Na verdade, esta ideia corresponde a uma espécie de “etnocentrismo” por vezes chamado “universalismo”, que nega a existência de diferenças culturais importantes. Então, como podemos resolver a contradição de não tornar as diferenças culturais maiores do que elas são sem negar a possibilidade das diferenças reais?

A metodologia dos incidentes críticos propõe suspender o debate teórico e alterar o registo para se concentrar no nível de prática, proporcionando assim uma passagem entre estas duas abordagens. Propõe uma estratégia para descobrir o conjunto assumido de normas, valores e comportamentos culturais que as pessoas têm quando se reúnem com outros. O aumento de tumultos emocionais negativos que bordejam o mal-entendido intercultural ajuda-nos a estar mais conscientes da nossa própria cultura, e convida-nos a explorar quadros de referências culturais de uma forma mais objetiva para abrir uma margem de negociação onde o preconceito tem um papel mais baixo.

Quando falamos de diferenças culturais, referimo-nos a um conceito amplo de cultura e diversidade. Especificamente:

1. Ter uma ampla visão da “cultura” antropológica para abranger uma variedade de aspetos das ações, pensamentos e identificações humanas. Muitas vezes, os grupos culturais estão ligados à nacionalidade ou etnia, mas isto pode assumir muitas formas: classe social, sexo, idade, orientação sexual, subculturas relacionadas com desporto, música e profissionais da cultura, entre outros.
2. Esteja ciente de que nenhuma cultura é homogénea nem estática, mas está em constante mudança. Sempre houve intercâmbios entre diferentes culturas. Por exemplo, podemos comparar imagens atuais de uma cidade há duzentos anos atrás e ver mudanças radicais que afetam a experiência subjetiva e o sistema de valores das pessoas, criando mundos totalmente diferentes no mesmo lugar.
3. Saiba que cada um é composto por uma grande diversidade de culturas e que cada indivíduo adquire e integra estas culturas através dos seus próprios modos de vida.

4. Lembre-se de que a cultura não é o único fator que determina o nosso comportamento, mas é o único que interage com fatores situacionais (por exemplo, fadiga ou multidão) e de personalidade (por exemplo, suscetibilidade pessoal a ser amigável ou agressivo).
5. Lembre-se que a “diferença” não é uma característica inerente de outra pessoa ou de outro grupo. Para discutir as diferenças, ambos os lados são necessários. Por conseguinte, precisamos de um método que nos ajude a descobrir as diferenças em todos.

3. OUTROS

As noções de semelhança e diferença são centrais na forma como conseguimos um sentido de identidade e de pertença social. Da mesma forma que quando aderimos formalmente a um clube ou organização, a filiação e integração social dependem de critérios socialmente construídos. Se “eu sou semelhante a eles”, referir-me-ei a “nós”, enquanto que se “eu sou diferente deles”, excluir-me-ei do seu grupo e continuarei a referir-me a “eles”. Esta diferença sintáctica estabelece a divisão aparentemente irreconciliável entre nós e os outros, estabelecendo uma pedra basilar para a apatia social e a fragmentação.



A identidade e a “alteridade” são fundamentais na forma como percebemos as divisões sociais. Enquanto algumas destas divisões são inofensivas, outras são o resultado de medo, mal-entendidos e poder. A identidade e a “alteridade” são, portanto, também elementos-chave na forma como os conceitos de maioria/ minoritária, normal/ diferente são construídos. A compreensão da identidade multicamadas é importante porque desafia a noção de “alteridade” a partir do interior, questionando as construções aparentemente rígidas de “eu”, “outro” e “pertença”, permitindo aos indivíduos integrarem-se na sociedade por quem são e não pelos requisitos impostos de pertença social. Se os indivíduos conseguem reconhecer a sua própria diversidade, a linha entre “eu” e “outro”, torna-se confusa:

*“Será que tenho coisas em comum com ‘eles’?
Se sim, não faço parte do seu grupo? Não farão eles parte do meu?
Fizemos talvez parte do mesmo grupo desde o início?”*

A fragmentação social é uma questão chave dentro da União Europeia: à medida que dife-

rentes culturas se unem através do aumento das oportunidades de mobilidade, as noções de “nós” versus “eles” tornam-se cada vez mais presentes em construções de gênero, etnia, rendimento, educação, religião e geografia, entre muitos outros traços de identidade. Para compreender a noção de ‘othering’, os sociólogos, antropólogos, psicólogos, etc., procuram primeiro colocar um foco crítico nas formas como as identidades sociais são construídas e impostas. A autodescoberta da identidade multicamadas permite aos indivíduos identificar partes de si próprios que tenham sido impostas ou suprimidas. Através do processo de auto-descoberta de identidades multicamadas, o nosso quadro de identidade é enriquecido e as nossas noções preconcebidas de “o outro” são desafiadas.

A interação direta, significativa e amigável pode sem dúvida aumentar a empatia para com “o outro” e, conseqüentemente, tornar-se mais consciente das semelhanças entre si e as suas contrapartes, descobrindo que as experiências dos outros não são tão diferentes das suas próprias experiências. Embora haja benefícios inquestionáveis que este tipo de contato pode proporcionar, esta estratégia não pode ser aplicada universalmente, pelo que o modelo só pode ser utilizado em determinados contextos.

4. RACISMO, PRECONCEITOS, ESTEREÓTIPOS - TEORIAS DO ADULTO E DA CRIANÇA

Antes de começarmos, vamos apontar uma das mensagens mais importantes: o fenómeno dos estereótipos, dos preconceitos, diz respeito a todos e não apenas às pessoas de espírito fechado. Tais preconceitos intergrupais, distorções nas nossas perceções, são uma consequência do ser humano. Mas isto não é razão para deixar as coisas acontecerem: estereótipos, preconceitos e discriminação têm um sério impacto nos outros, influenciam não só a forma como adultos ou crianças se tratam uns aos outros, mas também a forma como as crianças terão sucesso na escola.¹⁵

Algumas definições

- ▶ **Os estereótipos** referem-se à aplicação das próprias **ideias**, associações, e expectativas para com um grupo ou um membro individual desse grupo. Há um juízo sobre a pessoa com base na sua pertença a um grupo, que pode ser positivo ou negativo. Os estereótipos são uma forma de esquema, teoria ingénuo que torna a complexidade do mundo mais fácil de lidar (Fiske, 2010).
- ▶ **O preconceito** está presente quando a nossa reação **emocional** a uma pessoa se baseia unicamente nos nossos sentimentos para com o grupo social / cultural dessa pessoa. Um

15 See the chapter on “Academic Consequences” in Spears Brown 2015

indivíduo comporta-se de forma prejudicial quando tem uma reação emocional a outro indivíduo ou grupo de indivíduos com base em ideias **preconcebidas** sobre o indivíduo ou grupo (Fiske, 2010).

- ▶ **O racismo** é uma forma de reação intergrupala (incluindo pensamentos, sentimentos e comportamentos) que beneficia sistematicamente o seu próprio grupo e/ou prejudica outro grupo definido pela diferença racial (Dovidio et al, 2013). A ideologia subjacente às práticas racistas inclui frequentemente o pensamento de que os seres humanos podem ser subdivididos em grupos distintos que são diferentes no seu comportamento social ou capacidades, e que estas diferenças podem ser rastreadas até à genética (são características herdadas). Com base nestas diferenças, os grupos podem então ser classificados como inferiores ou superiores.
- ▶ **A discriminação** é a negação da igualdade de direitos com base em preconceitos e estereótipos (Fiske, 2010). A discriminação difere dos preconceitos e estereótipos, na medida em que não é uma crença, mas sim a aplicação de crenças (Fiske, 2010), uma distribuição desigual de direitos e privilégios.

De onde vêm os estereótipos e preconceitos?

Curiosamente, as concepções e atitudes que levarão a um preconceito negativo em relação a outras pessoas, não exigem qualquer má intenção de formar, são antes consequências de automatismos nos nossos processos de perceção e pensamento, e dos motivos sociais básicos de pertença, e de autoaperfeiçoamento. Os estereótipos são esquemas relacionados com a nossa capacidade de generalização e classificação, ambas competências importantes no nosso desenvolvimento cognitivo (por exemplo, ser capaz de diferenciar bons frutos do veneno). Além disso, pertencer a grupos sociais é uma necessidade crucial para todos os humanos, e estamos também motivados para ter uma boa imagem positiva dos nossos grupos¹⁶. Isto implica que não só procuramos a companhia de pessoas semelhantes a nós, apenas porque gostamos da zona de conforto, mas também porque estamos motivados para ocasionalmente discriminar positivamente o nosso grupo. As atitudes negativas não surgem apenas com base em marcadores visuais de diferença, nacionalidade ou religião, mas basicamente ao longo de qualquer linha de diferenciação. As pessoas podem sentir que alguns grupos podem representar uma ameaça simbólica ao seu sentido de moralidade (por exemplo, os “desviantes”, aqueles com orientação sexual ou arranjo familiar diferente podem ameaçar a sua versão preferida de comportamento sexual ou familiar). A crença na justiça do sistema pode ser ameaçada pela

- 16 Luckily this does not imply that we are blind to all critique. We can maintain a slightly negative stereotype about our group (« we Spanish tend to be lazy ») but mitigating it with comparison (« but at least we're kinder and more generous than the diligent Germans. »)
- 17 This is one of the psychological motivations for an avoidant strategy towards the reception of asylum seekers. It is easier to think that they are potentially criminals and terrorists.

visão de pessoas inocentes que sofrem¹⁷. O desenvolvimento de atitudes negativas e estereótipos pode atuar como proteção contra estas ameaças simbólicas. Assim, pessoas pobres, desempregadas ou sem abrigo são rótulos que atraem estereótipos e preconceitos negativos substanciais, levando à observação de que a classe social ou a pobreza podem gerar mais distância cultural do que as divisões de nacionalidade¹⁸. Ao mesmo tempo, alguns grupos sociais (não todos!) que tiveram um julgamento muito negativo há 60 anos (por exemplo, os negros nos EUA) parecem ser melhor avaliados no presente. A realidade, porém, não é que o racismo tenha desaparecido, mas sim que a norma cultural de não expressar tais atitudes tenha ganhado algum terreno. Por baixo do discurso neutro ou positivo, as atitudes negativas podem persistir. Este tipo de racismo indireto moderno é bem ilustrado pelos Testes de Atitude Implícita: mesmo as pessoas que não têm atitudes racistas explícitas exibirão preconceitos em relação ao outro. Nos EUA, aproximadamente 70-80% da população branca é caracterizada pelo racismo moderno implícito (Fiske 2004). Estas crenças não conscientes podem influenciar as nossas ações, conduzindo potencialmente à discriminação.

O que é que conta como racismo ou xenofobia?

***Caso 1:** Jogámos com as crianças um jogo chamado “Quem tem medo do homem negro”. Quando Joana, uma rapariga negra contou felizmente em casa, os pais ficaram indignados e queixaram-se com o diretor.*

***Caso 2:** Quando um colega de turma disse a David que o vermelho era feio e as suas calças vermelhas eram feias, seguindo o conselho da sua mãe para se defender falando de outra cor, ele retorquiu que o vermelho era bonito mas o preto era feio. Os pais da menina tomaram-no como um comentário racista.*

As manifestações flagrantes de racismo e xenofobia são fáceis de detetar e a maioria aprendeu a censurá-las, mas existe uma vasta zona cinzenta de comentários como “os Negros são realmente bons no desporto”, onde as pessoas são mais hesitantes, quanto a saber se estes comentários são ou não aceitáveis. De fato, um comentário generalizador não se torna menos generalizador - ou mesmo menos racista - apenas porque é positivo. Por vezes, os comentários entendidos como racistas não se referem ao grupo em questão, mas a mera justaposição de uma palavra negativa e a cor desencadeia uma atribuição de racismo.

Por exemplo, crianças mais novas (até cerca de 5 anos de idade) podem distinguir as pessoas por marcadores étnicos, mas ainda não têm uma conceção da cor da pele como um atributo permanente das pessoas (Hirschfeld 1995). No seu mundo, a cor negra no braço de Janet é apenas outra cor.

¹⁸ For a deeper exploration of this issue see the concept of intersectionality: https://web.archive.org/web/20120223222021/http://www.caen.iufm.fr/colloque_iartem/pdf/knudsen.pdf

A cultura popular europeia, as canções populares, os jogos abundam com referências que hoje em dia parecem arcaicas, ou mesmo racistas, por vezes. A tradição holandesa de “Black Peter” desencadeou um debate sério há alguns anos atrás por retratar uma figura negra ambígua na comitiva de São Nicolau, os dançarinos Morris de cara negra são igualmente vistos como problemáticos no Reino Unido. Se algumas destas tradições estão de fato enraizadas num paradigma colonialista, ou são reminiscências de construções da figura do outro, muitas delas provêm de contextos históricos, que são totalmente diferentes daquilo que primeiro pensaríamos. O jogo “Quem tem medo do homem negro” refere-se ao período da grande peste, e é provavelmente um jogo inventado para gozar, para enganar a doença fatal. Mas este passado histórico é silencioso no jogo, e se perguntarmos aleatoriamente aos residentes europeus a que se pode referir o nome, é mais provável que pensem em homens de pele escura.

Porque é que os membros de minorias parecem demasiado sensíveis?

A experiência de repetidos episódios de racismo ou discriminação tem um custo para o indivíduo. A investigação identificou uma série de efeitos psicológicos (por exemplo, Pascoe, 2009; Spears Brown, 2015) e algumas consequências fisiológicas também (por exemplo, Harrell et al 2003). Além disso, tais experiências também têm um impacto nas atribuições e interpretações que se faria no futuro. A consciência do estigma - a medida em que as pessoas se concentram na representação negativa do seu grupo - pode induzir a desvinculação dos domínios ou situações em que poderiam refutar o estereótipo negativo. Esta é uma das explicações pelas quais as mulheres tendem a envolver-se menos em disciplinas em que são consideradas inferiores. Além disso, a consciência do estigma faz as pessoas esperarem novas situações de discriminação (Fiske, 2004; Pintel, 1999). Consequentemente, a atribuição à discriminação ou ao racismo não é infrequente. Além disso, pode tornar-se um tipo de estratégia de autodefesa utilizada em caso de qualquer reação negativa. Ao mesmo tempo, a utilização excessiva do “cartão racista” tem um custo: responder negativamente acusando outros de xenofobia acaba por reforçar o estereótipo negativo.

Como tratar a diferença?

Caso 3: *As crianças não querem segurar a mão de Myriam, a nova colega de turma do Togo. Os professores não interferem, a fim de não “forçar” as crianças à sua interpretação do evento. Talvez não lhe dêem a mão porque ela é nova e tímida.*

Caso 4: *Um professor deseja dar o papel principal numa atuação de canto a uma aluna romena para a valorizar e mostrar a sua integração. O colega receia que os outros pais fiquem com ciúmes e dê o papel principal às crianças italianas.*

Como lidar com a diferença tem sido um desafio fundamental para os professores desde que a diversidade visível começou a aparecer nas escolas. Em regiões mais homogêneas, onde as crianças migrantes ou minoritárias são escassas, as situações concentram-se em torno de uma ou duas crianças, e os professores estão a tentar descobrir de que forma fazem menos mal. Os professores nas duas situações adotaram estratégias opostas. No caso 4, um dos professores deseja compensar o estatuto inferior da menina, atribuindo-lhe um papel de liderança. Não sabemos se esta rapariga em particular é ou não boa a cantar, mas sabemos que o sucesso deste empreendimento depende precisamente disso. Se a menina cantar bem, a professora terá tido sucesso e a menina será valorizada tanto no seu canto como na sua identidade. Contudo, se ela não cantar tão bem, o público pensará que ela foi colocada no papel principal como compensação, não porque ela o merecesse.

No caso 3, a diferença de cor da pele não é abordada explicitamente pelos professores, nem tentam mudar o hábito das crianças de não segurarem a mão de Myriam. Pensam que qualquer interferência destacaria a diferença de Myriam, e criaria uma dinâmica forçada na aula. Contudo, a investigação tem mostrado que em ambientes homogêneos as crianças desenvolvem muito cedo a capacidade de classificar de acordo com marcadores físicos e de dar preferência. Ao não interferir, corremos o risco de permitir que as crianças reforcem os seus estereótipos e atitudes já presentes.

Devemos falar de racismo com as crianças?

Os adultos rodeiam frequentemente as crianças com uma aura de inocência, e de acordo com o que assumimos, não têm os preconceitos que os adultos têm, não fazem distinção entre crianças de cor de pele diferente, e certamente não são “racistas” - apenas se forem ensinadas por adultos. Em parte como salvaguarda desta suposta inocência, em parte porque estas são de fato questões difíceis de abordar, os pais adotam frequentemente uma atitude evitadora em relação à discussão de preconceitos ou questões de racismo com as crianças, por vezes quase fazendo do assunto um tabu. Isto é bem ilustrado por um estudo realizado nos Estados Unidos onde, ao lerem juntos um livro sobre questões raciais com os seus filhos de 4-5 anos de idade, a maioria dos pais (em particular os brancos¹⁹) optou por não discutir a raça (Pahlke et al, 2012). Contudo, pesquisas recentes mostram que as crianças não são daltónicas, que observam diferenças e dinâmicas intergrupais. A investigação também mostrou que quando ficam sem explicações, elas constituem a sua própria composição: num estudo de 2006 em que se perguntou às crianças dos EUA por que razão todos os presidentes dos EUA até agora onde os brancos, 26% pensavam que era porque era ilegal os negros tornarem-se presidentes (Bigler,

19 There is a difference between Black and White parents in the likeliness to discuss ethnic identity: 48% of Black parents versus 12% of White parents chose to do so (Katz and Kofkin, 1997).

2006). Num dos nossos incidentes, Olivier, de três anos de idade, pensa que a pele do seu colega de turma está suja (confundir a cor da pele com a sujidade é um equívoco comum entre os pré-escolares brancos - ver Winkler, 2013).

Quer sejam ou não ensinadas ativamente, e independentemente dos pais, as crianças aprendem a perceber as diferenças, e a inventar as suas teorias para explicar o que vêem. Se quisermos influenciar o processo, não podemos esconder-nos atrás de um mito de presunção de inocência.

As crianças são racistas?

A revisão de Hailey e Olson recolhe provas de que, ao contrário da crença popular da cegueira de cor das crianças, as crianças aprendem a diferenciar rostos de acordo com a etnia já aos 3 meses: as crianças criadas em ambiente homogêneo passarão mais tempo a olhar para rostos de pessoas da sua própria etnia (aquela que vêem com mais frequência). Aos 9 meses de idade, tornam-se menos sensíveis às características de outras etnias ao ponto de não parecerem ser capazes de as distinguir, apenas os rostos que vêem mais - um fenómeno chamado "estreitamento perceptual". Estas distinções poderiam ser explicadas ganhando mais ou menos experiência na perceção facial de pessoas diferentes, pelo que a explicação é a familiaridade e não a preferência, o que está de acordo com a descoberta de que as pessoas de 10 meses de idade aceitam igualmente brinquedos de pessoas de etnias diferentes (fazem, no entanto, uma distinção baseada em sotaques).

A diferenciação começa a aparecer nos estudos²⁰ de crianças de 4-5 anos de idade, onde fazem escolhas ou associações que favorecem o seu próprio grupo. No entanto, este favoritismo dentro do grupo aparece principalmente com crianças que pertencem a grupos de estatuto mais elevado (por exemplo, Brancos nos Estados Unidos), enquanto as crianças de grupos de estatuto mais baixo não apresentam tal preferência ou preferem mesmo o grupo de estatuto mais elevado fora do grupo: As crianças negras, hispânicas e nativo-americanas nos EUA têm mostrado preferência pelos Brancos em detrimento do seu próprio grupo e de outros grupos.

Esta diferenciação explícita parece atingir o auge por volta dos 6-7 anos e depois começa a diminuir à medida que as crianças adquirem as normas culturais relacionadas com a expressão de preconceitos: as crianças de grupos de estatuto superior não mostram preferência dentro do grupo, e as crianças de grupos de estatuto inferior perdem preferência explícita fora do grupo até aos 10 anos de idade, para não mostrarem qualquer preconceito ou para mostrarem preferência pelo seu próprio grupo. No entanto, isto não implica que toda a diferenciação ou

20 The studies use either choice-based paradigm (asking children who they like more) or trait-attribution paradigm (asking children to associate characteristics to pictures of faces).

parcialidade desapareça, mas sim que não seja dita. A partir desta idade, podemos observar que as atitudes explícitas e implícitas se tornam diferentes - tal como no caso dos adultos: o que ousamos dizer abertamente torna-se diferente das nossas incalculáveis crenças não conscientes. Testes de atitude implícita que indagam estes pensamentos inconscientes mostram que durante esta era, quando as atitudes explícitas mudam muito, as atitudes implícitas permanecem em grande parte inalteradas, atingindo os níveis adultos assim que podem fazer a categorização de acordo com a etnia.

No final, a orientação das crianças para os outros grupos parece ser regida pelas mesmas tendências que as dos adultos: uma preferência pelo próprio grupo e sensibilidade para com o estatuto social, deixando as crianças de grupos de estatuto inferior com tendências conflituosas.

Quais as estratégias a adotar?

Os resultados da investigação defendem um forte argumento para abandonar a estratégia evitadora e abordar as questões mesmo com crianças pequenas. Lembrem-se, eles farão a sua própria explicação com as ferramentas rudimentares à sua disposição, pelo que provavelmente estarão em melhor situação com a orientação de adultos. Os investigadores recomendam o envolvimento em “conversas abertas, honestas, frequentes e adequadas à idade sobre raça, diferenças raciais, e mesmo desigualdade racial e racismo”, o que é suscetível de reduzir os níveis de preconceitos (Winkler, 2013).

A forma como abordamos a questão também é importante: discutir a discriminação como um assunto do passado ou como um assunto único, que só é perpetrado por algumas pessoas de mente fechada e má, pode ter efeitos prejudiciais que levantam a responsabilidade da maioria e podem ajudar a bode expiatório dos sujeitos de tal comportamento (Hirschfeld, 2008).



5. ACULTURAÇÃO

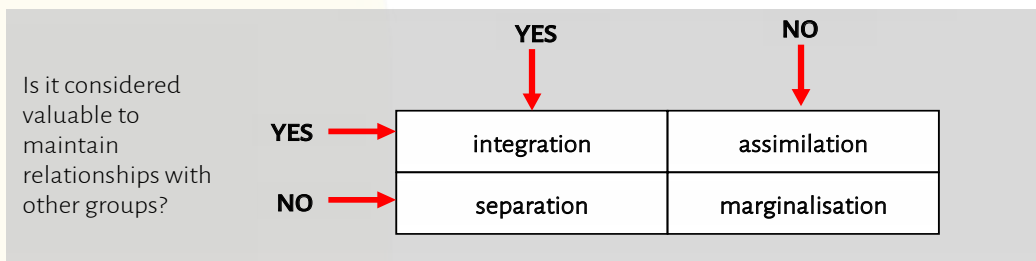
“Fiquei muito surpreendida - de uma forma positiva, com o que uma mãe africana me dizia...ela era de outro distrito, um bairro com uma elevada população de imigrantes de países africanos, mas queria matricular o seu filho na nossa escola, para que a criança não esteja sempre com outras crianças africanas, mas aprenda com os brancos...”, disse a professora primária, Paris

Tanto a mãe africana como o professor na situação acima parece concordar que o caminho para o sucesso da criança africana em Paris passa por aprender com as crianças francesas locais, uma intuição que ressoa com a velha sabedoria “Quando em Roma, faça como os romanos fazem”, um ditado atribuído a Aurelius Ambrosius no século IV. Todas as famílias que se vejam confrontadas com tal decisão (que tipo de escola devem encontrar) farão também a escolha de uma “estratégia de aculturação” para o seu filho e a sua família, mesmo que - muito provavelmente - nunca tenham ouvido falar da palavra aculturação antes.

Aculturação - uma definição

“A aculturação compreende os fenómenos que resultam quando grupos de indivíduos com culturas diferentes entram em contato contínuo em primeira mão, com alterações subsequentes nos padrões de cultura original de um ou de ambos os grupos”. Redfield, Linton e Herskovits (1936: 149)

Se esta definição enfatiza que a mudança vai nos dois sentidos, geralmente há mais pressão ou motivação para mudar para o recém-chegado ou membro de um grupo minoritário. A aprendizagem ou mudança de comportamentos é de fato necessária para comunicar, trabalhar, estabelecer relações num novo ambiente; além disso, ignorar a adaptação de comportamentos seria realmente embaraçoso, como muitas vezes acontece automaticamente, sem esforço. Os recém-chegados aprendem a orientar-se na cidade, a pedir ajuda, a comprar pão, etc. Tais mudanças de comportamento são também referidas como adaptação sociocultural. Incluem a aprendizagem do domínio dos artefatos locais, também a aprendizagem da língua, hábitos alimentares e, mais importante ainda, formas de relacionamento com os outros. Contudo, a aculturação não é um processo linear que consiste em mudar todos os hábitos de acordo com o novo ambiente. Um dos modelos mais citados que explica as estratégias de aculturação é o que foi proposto por Berry em 1987. Pela sua ampla aceitação, o modelo de Berry é reproduzido abaixo.



O modelo classifica as estratégias de aculturação de migrantes e membros de minorias com base nas suas respostas a duas perguntas: “É importante envolver-se nas relações com os membros do novo ambiente?” e “É valorizado manter relações com o ambiente cultural original?”. Destas duas perguntas emerge uma matriz de quatro estratégias de aculturação: integração, segregação, assimilação e marginalização.

As pessoas são livres de escolher as suas estratégias?

A escolha da estratégia de aculturação não é necessária uma estratégia consciente, nem é muito autónoma. As atualizações do modelo de Berry mostram que a sociedade anfitriã tem um forte impacto sobre as estratégias disponíveis para os membros minoritários. Por exemplo, a França favorece tradicionalmente um caminho de assimilação, facilitando a aprendizagem da língua francesa e dos códigos culturais, mas não coloca ênfase no cultivo da “cultura de origem”. De fato, a estratégia de “separação” está intimamente ligada ao que eles chamam de “comunitarismo”, implicando um encerramento da comunidade minoritária, o que constitui uma ameaça percebida à abertura e igualdade dentro da sociedade (isto explica em parte os recentes episódios de confronto nas praias francesas onde os polícias pedem às mulheres que usam “burkinis” para as tirar).

Existem estratégias de aculturação vencedoras?

- ▶ **Marginalização**—a rejeição ou distanciamento tanto da cultura de origem como da cultura de acolhimento implica uma perda de ligação social e tem sido frequentemente associada a distúrbios psicossomáticos e de ajustamento (Berry, 1997).
- ▶ **A separação** implica um retiro no grupo social cultural original à custa de ligações com membros de outros grupos. Se a curto prazo a zona de segurança oferece um tampão necessário no novo ambiente, a longo prazo é um obstáculo à aprendizagem com o novo ambiente e à adaptação funcional ao mesmo. Esta estratégia tem sido associada ao neurotismo, ansiedade e psicótico, problemas cardiovasculares, bem como dependência de drogas e álcool (Schmitz, 1992).
- ▶ **A assimilação** ocorre quando os indivíduos rejeitam a sua cultura minoritária e adotam as normas culturais da cultura dominante ou anfitriã. As pessoas que assimilam procuram uma interação diária com os membros da cultura alvo dominante, e a sua ambição é ser aceites como parte deste grupo. Entre outras coisas, a assimilação tem sido associada a um enfraquecimento do sistema imunitário (Schmitz 1992) e é frequentemente relatado que provoca níveis mais elevados de stress de aculturação e insatisfação (por exemplo, LaFromboise 1993:397). De acordo com LaFromboise (1993), a assimilação pode colocar três tipos de perigos: ser rejeitada pela sociedade de acolhimento apesar dos esforços feitos, ser rejeitada pelos membros da cultura de origem por abandonarem as normas e práticas comuns, ou ser dominada pelo stress da aprendizagem de comportamentos culturais que estão em contradição com o próprio conjunto de normas e práticas existentes.
- ▶ **A integração** acontece quando os indivíduos são capazes de adotar as normas culturais da cultura dominante ou anfitriã, mantendo ao mesmo tempo a sua cultura de origem.

A integração conduz ao biculturalismo e é frequentemente sinónimo de biculturalismo. Neste caso, identifica-se com ambas as culturas de uma forma positiva. Esta estratégia está de acordo com um modelo de alternância, um modelo aditivo de aquisição cultural baseado no reconhecimento de que as pessoas podem alternar o seu comportamento de acordo com o contexto cultural (LaFromboise 1993). Se se verificar que a integração se correlaciona tanto com um sentido de mudança e desenvolvimento como de maior satisfação com a experiência de mobilidade (MOMAP 2013), não se trata de uma estratégia simples. A investigação de Camilleri (1998) sobre estratégias de identidade mostra uma variedade de tensões que podem surgir quando existem contradições nos sistemas de valores, normas e práticas das culturas originais e alvo. Muitas destas contradições dizem respeito a regras de organização social tais como papéis de género, hierarquia, conceção de família, induzindo longos e repetidos processos de negociação de identidade dos quais a escola é mais um terreno.

O que é bom para a criança - e para a sociedade?

As opiniões sobre a aculturação que os professores tendem a expressar são influenciadas por:

- ▶ Teorias ingénuas sobre o que é bom para a criança migrante (provavelmente informadas por modelos de desenvolvimento infantil, mas raramente por teorias de adaptação transcultural);
- ▶ O paradigma nacional dominante relativo à gestão da diversidade (por exemplo, paradigma multiculturalista ou assimilador) e o papel que os professores acreditam ter em relação a este paradigma;
- ▶ Nível de ameaça percebida à identidade nacional.

Naive theories of adaptation may suggest that the quickest and fullest assimilation of the child will create the least difficulties in the long term. This is in line also with the sense of mission that many teachers have – implicitly or explicitly, which is to transfer the values of the cultures or nation-states (the values of the République, the French teachers will say). Below we illustrate some perspectives with real life situations we have encountered in schools, as narrated by both teachers and families.

O fardo da adaptação é apenas para os diferentes?

Uma mãe italiana casada com um homem muçulmano pede que a criança não coma presunto, para tornar possível que a rapariga esteja de acordo com a religião muçulmana. O professor expressa claramente que são os outros que devem adaptar-se, e não a sociedade maioritária ou a escola.

A cultura / língua original deve ser salvaguardada?

Um professor francês diz a uma mãe de língua espanhola para falar francês com a criança em casa para que os seus conhecimentos linguísticos melhorem. Implicitamente, ela pensa que é melhor para a criança ser semelhante às outras, e que conhecer a língua dos seus pais não é tão importante como conhecer a língua local. Contudo, “provas consideráveis indicam que as crianças imigrantes têm mais probabilidades de mostrar um progresso académico estável e um desenvolvimento psicossocial saudável se forem encorajadas a continuar a usar a sua língua nativa”.

Além disso, este conselho não representa apenas questões linguísticas, mas sim toda a bagagem cultural: “A aculturação que afasta a criança da sua própria herança cultural não é ótima e pode ser prejudicial, porque uma identidade cultural saudável melhora tanto o desenvolvimento educacional como uma visão positiva do eu” (2000 Kurtz-Costes, Pongello).

A investigação descobriu que uma identidade bicultural, na qual se sente ligado tanto à cultura de origem como à cultura adotiva, está associada a resultados positivos na saúde mental (Phinney e Ong, 2007). Vários estudos sublinham que “as crianças imigrantes têm muitos recursos das suas comunidades étnicas que lhes permitem ajustar-se e alcançar níveis elevados” (2000 Kurtz-Costes, Pongello).

Research has found that a bicultural identity, in which one feels connected to both the culture of origin and the adoptive culture, is associated with positive mental health outcomes (Phinney and Ong, 2007). Several studies stress that “immigrant children have many resources from their ethnic communities that enable them to adjust and achieve at high levels” (2000 Kurtz-Costes, Pongello).



Eles não querem ser assim tão diferentes?

Os pais muçulmanos surpreendem o professor no período de Natal quando não se opõem à ideia de fazer uma árvore de Natal na sala de aula.

“Não podemos fazer nada”.

Ao reparar que um pai bate forte no filho, um professor recorre a outro para comentar “não podemos fazer nada, é a

sua religião”, refletindo um preconceito sobre a razão da bofetada e uma visão de que alguns comportamentos não podem ser alterados, mas ao mesmo tempo permitindo a justaposição de diferentes segmentos culturais, mesmo quando parece haver alguma tensão entre eles.

Todos estes casos sublinham expectativas e opiniões diferentes (mesmo que não refletidas) relativamente à aculturação ou à adaptação dos migrantes. Embora os contextos concretos sejam importantes, as provas de investigação produzidas até agora indicam que modelos puramente assimiladores ou de segregação não podem ser o resultado desejado - nem a nível individual nem a nível da sociedade. E se a integração requer um processo de negociação meticoloso, e obriga ambas as partes a sair das suas zonas de conforto e a indagar sobre os significados das ações dos outros, é provavelmente o único caminho a seguir.



Leitura

<https://bit.ly/mindell-2008>

TRAZER À VIDA UMA DEMOCRACIA PROFUNDA: UM PARADIGMA DE SENSIBILIZAÇÃO PARA O APROFUNDAMENTO DO DIÁLOGO POLÍTICO, DAS RELAÇÕES PESSOAIS E DAS INTERAÇÕES COMUNITÁRIAS

By Amy Mindell, Ph.D. Process Work Institute, Portland, Oregon, USA, The International Association of Process Oriented Psychology

EXERCÍCIO PARA SE LIGAR À SUA DIVERSIDADE

EXPLORANDO A SUA IDENTIDADE SOCIAL

VISÃO GERAL

Neste exercício, explorará as diferentes partes da sua identidade social e da sua diversidade, e refletirá sobre como estas podem ter impacto na sua prática de Ensino.

TEMPO

60 minutos



PREPARAÇÃO

- Antes de fazer este exercício deve ter **lido** a Introdução “Connect with your Diversity” bem como a leitura “Bringing Deep Democracy to Life”: Um Paradigma de Sensibilização para o Aprofundamento do Diálogo Político, Relações Pessoais e Interações Comunitárias” de Amy Mindell, e **assistiu** ao vídeo “Consensus Reality Level Theory” de Amy Mindell. <https://youtu.be/jKG4EUD2z5E>



- Encontre um quarto espaçoso e retire todo o mobiliário para os lados para que possa mover-se o mais livremente possível pelo quarto.

INSTRUÇÕES



- 1 Encontrar um objeto (por exemplo, uma garrafa) e colocá-lo no centro da sala.
- 2 Pense nas diferentes partes da sua identidade social (ou posição social), como por exemplo:
 - Etnicidade (caucasiana, cigana, afro-europeia, latina, etc.)
 - Identidade de género
 - Orientação sexual
 - Religião
 - Classe social
 - Idade
 - Cor da pele
 - Situação financeira
 - Profissão
 - Saúde física
 - Saúde mental
 - Imagem física
 - Nível de educação
 - Estatuto legal no país
 - Viver no seu país de origem
 - Situação familiar (dependentes, etc.)
 - Outros aspetos de identidade em que se pode pensar?
- 3 Para cada uma das categorias acima referidas faça como se segue:
 - Sente-se perto do centro da sala (a garrafa) se sentir que esta parte da sua identidade lhe dá poder, ou longe do centro da sala (a garrafa) se sentir que esta parte da sua identidade é muito marginalizada na sociedade. Quanto mais normativa for esta parte da sua identidade, mais próximo estará do centro.
 - Crie uma imagem com o seu corpo (como uma estátua) que represente esta parte da sua identidade. Não pense muito nisso, deixe o seu corpo fluir até encontrar a imagem que acha que melhor representa esta parte da sua identidade.
 - Adicione um movimento e um som a esta imagem (como um GIF) e repita o movimento e o som da imagem até ser capaz de se lembrar dele.
4. Repetir o passo 2 com todos os outros traços de identidade da lista.
5. Refletir (pode escrever se ajudar) sobre o que descobriu sobre si mesmo (se descobriu algo), sobre a sua diversidade, sobre a sua posição e poder social, e como tudo isto pode influenciar a sua prática de ensino.

FUNÇÕES HABITÁVEIS

VISÃO GERAL

Neste exercício, poderá explorar como a compreensão dos papéis e a troca de papéis pode ser útil para a gestão de conflitos na sua prática de ensino.

TEMPO

30 minutos



PREPARAÇÃO

Antes de fazer este exercício deve **ler** “Connect with your Diversity”, bem como a leitura “Bringing Deep Democracy to Life: An Awareness Paradigm For Deepening Political Dialogue, Personal Relationships, and Community Interations” by Amy Mindell, e **assistiu** ao vídeos:

- Finding Confidence in Conflict | Kwame Christian | TEDxDayton
<https://youtu.be/F6Zg65eK9XU>
- Dreamland Level Theory: Introduction
<https://youtu.be/OMWpA-m5mhs>
- Dreamland Level Theory: Worldwork and the Politics of Dreaming
<https://youtu.be/j144M4g9aVM>
- Dreamland Level Theory: Fields and Atmospheres
<https://youtu.be/Vfgmb1Q4jJQ>
- Dreamland Level Theory: Roles
<https://youtu.be/iYetHxtOFiU>
- Dreamland Level Theory: Role Switching
<https://youtu.be/p5AiEMXYHLo>

INSTRUÇÕES



1. Pense numa situação causada por alguém que o fez sentir desconfortável ou que o perturbou enquanto trabalhava como educador (pode ser uma situação com um estudante ou com um colega). O exercício funcionará melhor se a situação parecer não resolvida.
2. Tirar um momento para recordar a situação. Escreva num papel o que a pessoa fez, ou

como agiu que a colocou naquela situação difícil.

3. Mark with an object (a chair, a shoe, a piece of paper, etc.) a place on the floor that represents you in that situation.
4. Marcar com um objeto (uma cadeira, um sapato, um pedaço de papel, etc.) um lugar no chão que represente a outra pessoa nessa situação (escolher um objeto e lugar diferente daquele que o representa)..
5. Fique ao lado do objeto que o representa e reproduza em voz alta o que disse na situação. Tente lembrar-se do seu tom e da sua linguagem corporal
6. Ficar ao lado do objeto que representa a outra pessoa e reproduzir em voz alta o que ele ou ela disse na situação. Tente lembrar-se do seu tom e da sua linguagem corporal.
7. Afastem-se dos objetos. Vejam a situação como “um forasteiro”. Tente identificar se existem outros papéis que estão presentes, mas que não são nomeados diretamente, ou que podem ser induzidos a partir das palavras, tons de voz, energias, etc. Alguns papéis que poderiam estar presentes poderiam ser a mãe, o pai, o professor, o juiz, a polícia, o amigo, a assistente social, etc. Tente identificar papéis tanto para si próprio nessa situação, como para a outra pessoa.
8. Para cada papel que identificar, escolher um lugar e um objeto e marcar a sua posição em relação às “duas pessoas presentes”, que são representadas pelos dois objetos que já identificou.
9. Assuma o lugar de cada papel que o rodeia e da pessoa com quem teve o conflito. Ao habitar cada papel, dêem-lhe vida: O que diz este papel? O que poderá o papel estar a sentir? Como é que se move?
10. Pode identificar quantos papéis quiser, embora recomendemos um máximo de 5 ou 6 papéis para cada pessoa (você e a pessoa com quem teve o conflito).
11. Agora olhe para o mapa na sua totalidade. Surge alguma ideia nova? Faria algo diferente na situação de conflito?
12. Se olhar para os papéis à sua volta, qual deles se sente mais distante de si próprio? Volte a habitar esse papel, e esqueça o conteúdo do papel (pensamentos, emoções, diálogo, etc.) e concentre-se apenas na energia do papel. Dê um movimento a essa energia. Repita o movimento até sentir que ele contém a essência da energia do papel. Haverá algo útil para si nessa energia que o possa ajudar na situação de conflito?
13. Volte à situação original de conflito. Tome o lugar do objeto que o representava, mas desta vez carrega consigo a energia do papel do passo anterior. Repita o diálogo inicial (pode alterar qualquer parte do mesmo que desejar). Será que a situação mudou? Como?
14. Escreva quaisquer alterações que possa ter sentido em relação à situação original.

LIGUE-SE AO SEU FILHO INTERIOR - UMA MEDITAÇÃO GUIADA POR PAUL BABIN

VISÃO GERAL

Trabalhar com criatividade, diversidade e conflito pode desafiar o nosso sistema de crenças e as percepções dos outros e de nós próprios. Isto pode por vezes gerar sentimentos de desconforto em nós próprios, porque desafiar o nosso sistema de crenças pode levar ao julgamento em relação a nós próprios ou aos outros de quem gostamos. Quando isto acontece, as meditações, como um ato de consciência, são úteis para curar as contradições que surgem entre os nossos diferentes eus (quem somos, quem fomos e quem queremos ser), porque através da meditação podemos observar-nos à distância.

Esta meditação ajudá-lo-á a integrar todo o trabalho interior realizado e a proporcionar o encerramento deste capítulo.

TEMPO

20 minutos



MATERIAIS

Um computador e altifalantes, ou se preferir, pode usar auscultadores.



INSTRUÇÕES

1. Encontrar um local confortável na sala. Pode sentar-se ou deitar-se, desde que se sinta confortável.
2. Colocar os auscultadores e fechar os olhos.
3. Reproduza a meditação guiada disponível no seguinte link.



Connect with Your Inner Child - A Guided Meditation by Paul Babin
(<https://www.youtube.com/watch?v=XBDPh8MvQ1Y>)

EXERCÍCIOS TÉCNICOS

5



5

EXERCÍCIOS TÉCNICOS

Neste capítulo introduziremos conteúdos teatrais básicos e exercícios para podermos realizar o workshop “A Viagem” com os nossos alunos. Contudo, esperamos que as ferramentas deste capítulo possam ser úteis também na sua prática profissional e para além dela.

Tal como os capítulos anteriores, sugerimos que faça as leituras e exercícios na ordem sugerida, começando com a leitura seguinte:



Leitura

<https://bit.ly/preface-boal>

Prefácio da primeira edição do “Jogo para Atores e Não-Atores”

Por Augusto Boal, “Jogos para atores e não atores”
Traduzido por Adrian Jackson



Todos os exercícios podem ser feitos por si ou em pares (uma pessoa guia a outra durante o exercício e depois pode trocar de papéis).



ATRAVÉS DO ESPELHO

VISÃO GERAL

Este é um exercício de auto-reflexão para ganhar consciência sobre a forma como observamos e ouvimos..

TEMPO

20 minutos.



MATERIAIS

Um espelho, caneta e papel.



INSTRUÇÕES



1. Fique em frente ao espelho e olhe para si mesmo. Olhe com atenção. Se precisar de se aproximar do espelho, faça-o.
2. Comece pelos seus pés. Olhe de perto para os seus pés (ou sapatos, se estiver a usar alguns). Quando achar que acabou, force-se a olhar mais de perto, por um pouco mais de tempo. Depois continue para as pernas, coxas, ancas, etc. Pode olhar para a frente e para trás, a uma distância, e fechar novamente. Lute contra a vontade de terminar em breve ou de pensar “não há mais nada para ver”. Olhe para si próprio até ter descoberto 3 coisas sobre o que vê em si próprio que não tinha notado antes.
3. Escreva o que as 3 coisas que descobriu.
4. Olha-te novamente ao espelho, mas desta vez, vais olhar para além de ti próprio, para o que está atrás de ti. Não olhe diretamente atrás de si, mas concentre-se no que pode ver no espelho. Observe o quarto atrás de si através do espelho. Leve todo o tempo necessário para ver realmente o quarto (sempre através do espelho). Pode chegar perto ou longe do espelho à medida que explora.
5. Vire-se de frente para a sala, e observe a sala, agora sem o espelho. Identifique 3 coisas na sala que parecem diferentes, ou que não notou quando observou através do espelho, e escreva-as.
6. Volte a colocar-se em frente ao espelho numa posição confortável (pode sentar-se numa cadeira ou no chão, se desejar). Feche os olhos e ouça. Concentre-se primeiro em ouvir os sons do seu corpo. Dê a si próprio um pouco de tempo. Depois, como uma bolha que se expande, concentre-se em ouvir os sons na sala. Depois, os sons diretamente fora da sala. Depois, os sons, fora da casa/construção. Concentre-se em ouvir os sons que se encontram mais afastados. Quando já não conseguir identificar nenhum som novo, abra os olhos.
7. Olhe-se novamente no espelho; olhe para o quarto à sua volta. Escreva qualquer coisa que possa ter descoberto enquanto ouvia.

I AM AN ANIMAL

VISÃO GERAL

Este é um exercício para ganhar consciência sobre como usar o seu corpo e a sua voz, particularmente ao assumir movimentos que podem ser diferentes do seu eu mais “mecanizado”.

TEMPO

30 minutos



INSTRUÇÕES



1. Levante-se e feche os olhos. Com os olhos fechados, tente visualizar o seu corpo de dentro para fora, começando pelos dedos dos pés, e subindo lentamente até chegar ao topo da cabeça. Ao visualizar-se de dentro para fora, se se deparar com alguma pressão, concentre-se em relaxar esse músculo e essa pressão.
2. Quando chegar ao topo da cabeça, e com os olhos ainda fechados, coloque as mãos no abdómen (onde está o umbigo). Respire fundo, concentrando-se em tomar o ar onde as suas mãos estão, e exale lentamente. Repita 5 vezes.
3. Coloque as mãos sobre o diafragma (mesmo entre o estômago e o peito). Respire fundo, concentrando-se em tomar o ar onde estão as suas mãos, e expire lentamente. Repetir 5 vezes.
4. Ponha as mãos sobre o peito. Respire fundo, concentrando-se em tomar o ar onde estão as suas mãos, e expire lentamente. Repetir 5 vezes.
5. Abra os olhos lentamente, e comece a andar pela sala em câmara lenta. Tomar consciência dos diferentes músculos à medida que se expandem e se contraem à medida que se move.
6. Ao caminhar em câmara lenta, ao sentir os seus músculos moverem-se um a um, comece a ligar-se com a essência de um animal. Que animal é este?
7. Ao ligar-se com a essência do animal, sinta como lentamente começa a tornar-se nesse animal.
8. Já não estás em câmara lenta, mas agora o teu corpo move-se como o animal que escolheste. Como é que este animal se move? Como é que ele reconhece o seu ambiente? Está com fome? Está com sede? Estará cansado? É brincalhão? Experimente os diferentes humores à medida que se desloca pela sala como este animal.
9. À medida que este animal toma conta do seu corpo, explore a sua voz: como é que este

animal soa? Como é que ele comunica? É barulhento ou silencioso? De que é que este animal precisa?

10. Comece lentamente a voltar ao seu eu humano, sentindo os seus músculos à medida que regressa a movimentos mais humanos.
11. Depois de ter recuperado completamente o seu eu humano, diga a seguinte frase em voz alta: “Eu sou um (animal)”. Repita a frase em voz alta de todas as maneiras diferentes (tons, volumes, intenções, emoções, etc.) em que se possa pensar.
12. Termine o exercício sacudindo o seu corpo (aperte as mãos, braços, pernas, dedos das mãos e dos pés, cabeça, língua, etc.)
13. Faça uma massagem esfregando o seu corpo com as mãos, exercendo tanta pressão quanto se sentir confortável. Comece pelos seus pés e suba até chegar à cabeça. Não se esqueça de massajar o rosto com movimentos suaves das mãos circulares: a testa, bochechas, lábios, olhos, mandíbula, etc.
14. Como seguimento, pensem nas seguintes questões: *O que foi fácil? O que foi difícil? Identificou algum desafio/limites ao fazer o exercício? Do que mais gostou e porquê? O que aprendeu sobre a forma como usa o seu corpo e a sua voz na sua vida quotidiana? Gostaria de mudar algo sobre a forma como utiliza o seu corpo e a sua voz na sua vida quotidiana?*

EXERCÍCIO DE NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS

RECORDAR, CONTAR E REGISTAR

VISÃO GERAL

Ponha as suas capacidades de contar histórias em prática com este exercício que o guiará através dos passos para criar um clip digital de contar histórias.

TEMPO



30 minutos

MATERIAIS



Papel e caneta, e um dispositivo de gravação de vídeo (móvel, tablet, etc.).

INSTRUÇÕES



1. Escolha um dos seguintes tópicos:
 - O que é algo que sempre se arrependeu de dizer? O que é algo que nunca disseste à tua mãe?
 - Se pudesse guardar apenas uma memória da sua vida, qual seria?
 - Escrever sobre o nosso corpo. Descreva um “primeiro”.
2. Num pedaço de papel (ou num computador), escreva uma história baseada no tema da sua escolha. Pode escrevê-la palavra por palavra ou em pontos de bala. Comece por tomar notas sobre o seguinte:
 - Onde é que isto aconteceu?
 - Quando é que isto aconteceu?
 - Quem estava lá?
 - Qual foi o principal problema/conflito/dificuldade? O que é que aprendeu?
3. Uma vez definida a história, avance para descrever o enredo utilizando a seguinte estrutura:
 - Início
 - Conflito
 - Resolução e/ou fim
 - Lição aprendida
4. Uma vez terminada a estrutura da sua história, sem ler, grave-se no seu aparelho a contar a história (ou peça a um colega ou amigo para o gravar). O vídeo não deve ter duração superior a 2 minutos.

Utilize o guia de gravação fornecido na Secção Anexos.

Veja o vídeo e observe-se a si próprio, e se quiser mudar alguma coisa na sua história ou na forma como contou a sua história, pode gravá-la novamente.

Quando estiver satisfeito com o resultado, peça a um colega ou amigo para ver o seu vídeo e dar um feedback construtivo (a história é fácil de seguir? É envolvente? Se não, o que pode ser melhorado ou destacado? O vídeo tem áudio e iluminação adequados que facilitam a compreensão da sua história? Etc.)

INTRODUÇÃO AO TEATRO DE IMAGEM

Por favor leia o seguinte extrato sobre Teatro de Imagem e veja este pequeno vídeo onde poderá ver um exemplo de como o Teatro de Imagem pode ser utilizado para trabalhar com estudantes:

Video



<https://youtu.be/84zZaFzLGOI>

“VIDEO LESSONS - Forum Theatre - Image Theatre” Youth4Youth Project



Leitura

<https://bit.ly/games-boal>

“Game for Ators and Non-Ators”

Escrito por Augusto Boal, “Jogos para atores e não atores”

Traduzido por Adrian Jackson



EXTRATO “JOGO PARA ATORES E NÃO-ATORES”, DE AUGUSTO BOAL

“Quando comecei a trabalhar com participantes que tinham vindo de regiões muito diferentes do Peru, Colômbia, México e outros países da América Latina - pessoas de culturas muito diferentes e que falavam línguas muito diferentes - usávamos o espanhol como língua comum, embora para nenhum de nós o espanhol fosse a nossa língua materna. Se eu usar a palavra ‘mãe’ em português (mãe) ela é apenas a minha própria mãe, mas se eu disser ‘mãe’ em qualquer outra língua, quero dizer uma mãe geral - a palavra tem um enorme número de significados. Não nos referíamos à mesma mãe quando dissemos a palavra madre em espanhol, ou usávamos a palavra família para família, ou amistad para amizade, hermano para irmão.

Não devemos esquecer que as palavras são apenas veículos que transmitem significados, emoções, memórias, ideias ... que não são necessariamente as mesmas para

todos: a palavra falada nunca é a palavra ouvida. As palavras são como camiões: eles transportam as cargas que se lhes põem. As palavras não existem na natureza, não surgiram como árvores: foram inventadas pelas pessoas, por isso é importante compreender que os inventores das palavras viveram em situações sociais concretas, algumas das quais podem já não existir.

É por isso que acredito que devemos sempre inventar neologismos!

As palavras têm uma denotação que pode ser encontrada em dicionários e uma conotação que só pode ser encontrada no coração de cada um de nós - quando estava a trabalhar com estes grupos, era esta conotação que eu queria. A questão era como chegar a ela.

Quando, no Peru, compreendi que na maioria das vezes usávamos as mesmas palavras para significar coisas muito diferentes ou palavras diferentes para significar a mesma coisa, mas que nunca eram essas coisas, ou sentimentos, ou opiniões, ou memórias, completamente proferidas pelas palavras, comecei a pedir aos meus alunos que fizessem imagens. Faça uma imagem de família, uma imagem do seu chefe, e uma imagem da sua família, das suas memórias, dos seus desejos, do seu país . . . faça imagens. Claro que essas imagens não substituem palavras, mas também não podem ser traduzidas em palavras - são uma língua em si mesmas. Elas conotam palavras tal como as palavras podem conotar imagens - podem ser complementares.

No início, chamei a essas técnicas simples Teatro da Estátua porque todas elas eram estáticas. Mais tarde, foram sistematizadas novas técnicas nas quais o movimento foi adicionado, e depois até palavras. Assim, este sistema de técnicas passou a ser o Teatro da Imagem.

Lidando com imagens não devemos tentar 'compreender' o significado de cada imagem, para apreender o seu significado preciso, mas sim sentir essas imagens, para deixar as nossas memórias e imaginações vaguear: o significado de uma imagem é a própria imagem. A imagem é uma linguagem. Todas as imagens são também superfícies e, como tal, refletem o que é projetado sobre elas. Como os objetos refletem a luz

que os atinge, assim as imagens num conjunto organizado refletem as emoções do observador, as suas ideias, memórias, imaginação, desejos. Todo o método do Teatro do Oprimido, e particularmente a série do Teatro da Imagem, baseia-se no espelho múltiplo do olhar dos outros - uma série de pessoas olhando para a mesma imagem, e oferecendo os seus sentimentos, o que é evocado por elas, o que a sua imaginação vomita em torno dessa imagem. Esta reflexão múltipla revelará à pessoa que fez da imagem os seus aspetos ocultos. Cabe à protagonista (a construtora da imagem) compreender e sentir o que ela quer ou é capaz de tirar deste processo.

Se uma imagem for interpretada de uma só forma - como "Isto é isto!" - deixa de ser Teatro da Imagem e torna-se uma mera ilustração das palavras proferidas. O Teatro da Imagem é um método sinalético (signalétique²¹) não simbólica; no segundo, significante e significação são separados (a bandeira simboliza o País Mãe, mas não é ele); no primeiro, significante e significação são o mesmo: o meu olhar de amor, ou medo, ou preocupação, ou o que quer que seja, não é separável dessas emoções. O gesto "polegar para cima" para "OK" é simbólico, um olhar de tristeza é sinalético.

Uma mensagem não existe sem um remetente e um recetor. E ambos, recetor e remetente, integram-se e estão contidos na mensagem: fazem parte dela. O mesmo se aplica ao local onde a mensagem é enviada, e aos meios para o seu envio.

Doador ou remetente fazem parte da mensagem. Se Judas Iscariotes me pedir para assinar uma petição de solidariedade a Jesus Cristo, eu não a assinarei: Judas faz parte da sua petição - o remetente faz parte da sua mensagem e dá-lhe um sentido. Se São João me oferecer a mesma petição, assiná-la-ei imediatamente, e dá-la-ei também aos meus amigos para a assinarem.

Se eu disser esta última frase a uma centena de pessoas, ela será compreendida de uma centena de maneiras diferentes: quem é cada um dos meus ouvintes? O que sou eu para cada um deles? É por isso que, para compreender realmente uma mensagem, é importante recebê-la e enviá-la em diferentes línguas. Uma imagem é uma dessas muitas línguas possíveis, e não a menor delas.

Para facilitar a sistematização destas técnicas de Teatro de Imagem e o funciona-

21 Signalétique is a French word defined as 'identifying, descriptive'. For instance, a photo signalétique is a photograph taken for identification purposes; the identification is contained in the whole photo, and not only in a series of symbolic elements. 'Sinaletic' as an English word is a Boal coinage. A.J.

mento de cada uma delas, esforçar-me-ei por descrever os métodos mais eficazes de 'dinamização' para cada tipo de modelo. Evidentemente, qualquer dos vários tipos de dinamização pode ser aplicada a qualquer dos vários modelos; a escolha do método depende da natureza do grupo, da ocasião e dos objetivos do trabalho. Assim, tentei começar com as técnicas mais simples e terminar com as mais difíceis. Sublinho novamente que a utilização dos exercícios e jogos de Teatro de Imagem que precedem estas técnicas não é, de forma alguma, obrigatória. De fato, nada no Teatro do Oprimido é obrigatório, porque cada exercício, jogo e técnica, embora tendo objetivos específicos próprios, contém por si só a totalidade do processo. Existe uma interação integrada e contínua entre os exercícios, jogos e técnicas de todas as formas do Teatro do Oprimido: Teatro do Jornal, Teatro da Imagem, Teatro do Fórum, Teatro Invisível, etc. Dito isto, um professor poderia muito bem sugerir que os seus alunos utilizassem técnicas de Imagem no decurso do seu trabalho, mesmo que não as tenha utilizado previamente através dos exercícios anteriores. Do mesmo modo, durante a preparação de uma produção do Teatro Fórum, não é necessário que o Joker leve os participantes a todos, ou mesmo a qualquer um dos exercícios de imagem sugeridos, simplesmente para que possam então utilizar as técnicas de Imagem”.

TEATRO DO FÓRUM

Para nos familiarizarmos com a metodologia do Teatro do Fórum, propomos a realização de duas tarefas:

- ▶ **Leitura** sobre a **estrutura e as etapas** do Fórum-Teatro
- ▶ **Assistir a uma série de vídeos** sobre o Fórum Teatro Contra a Saída da Escola Antiga, para observar como o Teatro do Oprimido pode ser usado na escola para prevenir o AEP

Os seguintes textos foram extraídos e/ou adaptados de diferentes recursos do manual do professor *Forum Theatre against Early School Leaving*²²

SOBRE O TEATRO DO FÓRUM

As investigações internacionais também provam que os estudantes que participam em atividades dramáticas aplicadas, tais como o Teatro do Fórum, são: avaliados com mais intensidade pelos seus professores em todos os aspetos, sentem-se mais confiantes na leitura e compreensão das tarefas, e na comunicação, gostam mais de ir à escola, gostam mais de atividades escolares, são melhores na resolução de problemas, e lidam com o stress, são cidadãos mais ativos, e mais empáticos. Têm preocupação pelos outros, são capazes de mudar a sua perspetiva, mostram mais dedicação para o seu futuro, passam mais tempo a brincar, a fazer as tarefas domésticas, a falar, a passar mais tempo com os membros da família e a sentir-se melhor em casa. Os resultados baseiam-se em no DICE (“Drama Improves Lisbon Key Competences in Education”) que foi um projeto internacional apoiado pela UE.

Apoiar os professores no seu trabalho de sala de aula através de atividades educativas para os ajudar a lidar com a diversidade na sala de aula, para apoiar alunos de meios

22 *The handbook is available in the other languages. If you prefer, you can read the extract (pages 4-12) in the language of your choice, or consult other parts of the handbook:

English (<https://drive.google.com/file/d/1p6weBclKREGRW97a290vRGKdC4reZoK/view?usp=sharing>)

Spanish (<https://drive.google.com/file/d/1RpKY5m-PFc5EPJ1u1SBCAhRvVBssvZx19/view?usp=sharing>)

Hungarian (https://drive.google.com/file/d/18F5iZ8kjw39ecSdzgrFetLL_eoa9Tb5e/view?usp=sharing)

Italian (<https://drive.google.com/file/d/18YJZBLvebfa1PlwkQWTVx86pdpPXl64e/view?usp=sharing>)

Polish (<https://drive.google.com/file/d/1cpr3uNw-BZ51WDQk4dxAzdj7uKq6fvLL/view?usp=sharing>)

French (https://drive.google.com/file/d/1E4SM4Yn7ky2xXW2mi2_zE-uwBfyPsoU1/view?usp=sharing)

**In a more traditional forum theatre process, participants create the performance from scratch, that is, they decide all elements of the story. In a dramatic pretext, the participants complete a story line that has been previously provided

socialmente desfavorecidos e para resolver situações de ensino difíceis combinando a metodologia do incidente crítico (CI) e o método do teatro do fórum (FT) como estratégia pedagógica, pode ser uma resposta adequada aos desafios identificados.

Forum-Theatre tem duas abordagens teóricas principais:

Theatre of the Oppressed (T.O.),

um método criado por Augusto Boal, diretor de teatro brasileiro, que tem inovado o drama nos anos 60. Forum- Teatro é uma técnica que pertence ao método chamado Teatro do Oprimido.

Pedagogia de “Conscientização”,

um método criado por Paulo Freire, filósofo e educador brasileiro, que trabalhou no mesmo período sobre o tema da educação de adultos, com uma abordagem semelhante à de Boal's.

O conceito básico que ambos os autores, Freire e Boal, têm em comum é a “opressão”: é²³ uma situação em que as pessoas estão envolvidas numa relação baseada no monólogo, ou seja, uma parte tem o poder de falar, de moldar a vida, de expressar a sua visão e valores e a outra parte não tem.

Ambos têm baseado a sua ação no diálogo e na consciencialização; ambos preferem colocar questões e deixar que as pessoas encontrem a sua própria visão e solução.

▶ **Teatro:** o papel do teatro para Boal é ajudar as pessoas a analisar e a mudar a realidade, não apenas para entreter os espetadores. Critica o sistema de tragédia de Aristóteles, opondo-se à catarse a ideia de “metaxis”²⁴, de fato, não quer fazer com que o público seja passivo, mas, pelo contrário, dinamizá-lo. O teatro não pode provocar diretamente mudanças sociais, mas pode ser um ensaio de mudança. O teatro é também um espaço estético onde tudo é possível e onde se

23 Terminology is not neutral: “conscientization” is an invented word, created by Brazilian Educator and Philosopher Paulo Freire (1921-1997), putting together two Portuguese words, one meaning “consciousness” and the latter “action”; his pedagogy aims at not only creating more awareness in pupils but also pushing them to act in their life to change the world where they live. In his vision, pupils and educator walk together to deepen their knowledge about the world, learning one from the other.

podem estudar e experimentar mudanças. Um espaço onde reforçar a capacidade de se distanciar da realidade, onde nos transformarmos noutras identidades possíveis.

- ▶ **Aprendizagem:** para Freire e Boal vem da prática e avaliação. Aprendemos, como seres humanos, fazendo, tentando e errando e refletindo sobre as nossas experiências. A teoria vem depois da experiência. Mas a forma habitual no sistema educativo tradicional é precisamente o oposto: o conhecimento já está estabelecido e os alunos só têm de o receber e recordar. O procedimento dos nossos dois autores é o oposto, porque confiam nos alunos como pessoas que já têm algum conhecimento sobre a vida; a tarefa do professor é aprofundar este conhecimento.

Níveis de consciência: particularmente desenvolvidos por Freire. Ele distinguiu 3 níveis principais de consciência:

- ▶ **Consciência ingénuo:** quando os participantes pensam na realidade de uma forma fatalista, ou esperam que as mudanças nesta realidade possam vir por magia.
- ▶ **Consciência semi-transitiva:** quando os participantes começam a analisar e criticar a vida quotidiana, mas de uma forma simples; por exemplo, dando uma resposta simples a uma questão complexa, sem compreender a complexidade das relações de poder e a dimensão estrutural da situação.
- ▶ **Consciência crítica:** quando os participantes começam a compreender o mecanismo por detrás da opressão, encontram respostas complexas a situações complexas. Isso implica também perceber que a vida real pode ser alterada pela sua ação, mas também, que não é assim tão fácil.
- ▶ **Exemplo relacionado com AEP:** Uma forma semitransparente, ou seja: as famílias acusam a escola de incapacidade, a escola acusa a família e os estudantes acusam a escola. A consciência crítica é ver todo o contexto: como a sociedade mudou o papel da escola hoje em dia, a atitude das novas gerações, o papel da família, etc.
- ▶ **A extrapolação:** é o mecanismo chave da mudança e também evita o mecanismo da catarse que é uma forma de simplesmente expressar os nossos sen-

24 Metaxis is a Greek word used by Boal to counter-act the concept of catharsis. Metaxis means that we, by doing drama, belong to two worlds, the one of theatre, fiction, and the one of reality. If the scene is able to put itself in a true image of reality, what we do on stage against the image of reality, thanks to metaxis, is a rehearsal for real action in the world

timentos de opressão sem mudar a realidade. Isso significa, por exemplo, que queremos que os estudantes participantes no projeto Fotel mudem a sua atitude na vida real, depois de terem passado pelo processo T.O.: fazendo propostas, com uma atitude construtiva, com mais consciência do mecanismo concreto de exclusão, etc.

Fórum-Teatro é um debate que pode envolver toda a comunidade: uma sessão do Fórum é um espaço livre de debate, onde os espeta-atores (em termos de Boal) enfrentam um problema mostrado em palco, e são convidados a analisá-lo e a tentar resolvê-lo. Neste espaço todas as opiniões são aceites, não são julgadas mas questionadas de modo a aprofundar o debate. Por conseguinte, é possível convidar todos os atores importantes (família, professores, diretores...) e facilitar também a comunicação mútua. A sessão do Fórum tem sido realmente útil para tentar ter um segundo resultado é também fazer sair o problema e levá-lo a sério e coletivamente, questionando todos os componentes sobre o problema.

O nível de consciência sobre a AEP é crucial para o resolver: para resolver um problema precisamos de compreender melhor a questão, analisando os seus mecanismos e principais razões e envolvendo as pessoas para colaborar e lutar contra ele. Ao utilizar a metodologia dos incidentes críticos (C.I.) e os estudantes do Forum-Theatre que participam no workshop aumentaram a sua percepção da AEP e da escola, refletindo sobre como podem mudar alguma relação.

O workshop permite aos jovens concentrarem-se no problema, reforçar a sua auto-estima e ultrapassar o medo de serem julgados. Além disso, tiveram a possibilidade de partilhar a sua avaliação da sessão, partilhando emoções e pensamentos e sendo um grupo de pares, puderam criar uma visão comum do problema, reunindo visões individuais comuns.

T.O. ajuda a distanciar-se do problema (vida quotidiana): este fato, chamado em psicologia de “distanciamento emotivo-cognitivo” permite/força a capacidade humana de “ver-se em ação”, como afirma Boal. Quando pode ver a sua situação do exterior, é mais capaz de analisar (porque não tem urgência em responder), pode ver detalhes que não estão focalizados durante a ação, pode observar o seu próprio comportamento e avaliá-lo, pode descobrir que muitas alternativas são possíveis; finalmente, pode experimentar algumas delas.

PASSOS CRUCIAIS PARA UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA PEÇA DE TEATRO DO FÓRUM:

Construção e desmecanização de grupos.

Objetivo da fase: criar um grupo coerente, para facilitar a comunicação, para coexistir na fase seguinte estimulando a confiança, para treinar o corpo a ser aberto e mais sensível do que o habitual.

Pesquisa de nós

Objetivo da fase: encontrar situações concretas da vida quotidiana, que tornem visível a opressão.

Criação do embrião teatral

Objetivo da fase: encontrar o que é comum entre as diferentes histórias/perceção do problema pelos diferentes participantes; transformar a história narrativa na cena teatral; melhorar a coesão do grupo.

Limpeza do embrião

Objetivo da fase: tornar a cena mais clara e profunda, uma vez que se torna credível e de impacto.

Transformação

Objetivo da fase: analisar mais profundamente a opressão e encontrar possíveis soluções; debater a questão numa comunidade e pressioná-la a manter-se de pé ou a ser envolvida.

Encerramento

Objetivo da fase: recuperar elementos importantes da sessão, avaliar a reunião, expressar sentimentos, ritualizar o fim.

A estrutura de um Forum Play:

- ▶ Uma cena com um problema não resolvido, é reproduzida uma vez.
 - ▶ Então o Joker pergunta ao público “O que viram pode ser real? “Como resolvê-lo?”
 - ▶ A cena começa de novo e cada espectador pode dizer <stop> e substituir a pessoa oprimida, tentando a sua própria solução.
 - ▶ Os outros personagens reagem de uma forma realista.
 - ▶ O joker aceita todas as intervenções, por vezes questionando os que parecem mágicos ou arriscados.
 - ▶ O debate prossegue sem julgamento.
 - ▶ Este formato pode ser variado de diferentes maneiras: mais de uma cena, cadeia de opressões, mais tópicos numa sessão e apenas um escolhido, etc.
- Parece-nos útil sugerir que se siga alguma etapa simples durante a sessão, adequando isto ao contexto real:

1. Introdução

2. Aquecimento

3. Apresentação das cenas

4. Intervenções da audiência

5. Encerramento

1- INTRODUÇÃO

- ▶ **Objetivo:** para entrar em contato com a audiência, é necessário tornar-se fiável para a audiência, para explicar o contexto.
- ▶ **Conteúdo:** o brincalhão pode explicar quem é, o que é Fórum-Teatro, porque é que esta sessão foi organizada, algo sobre o conteúdo da peça, alguma anedota sobre outros Fóruns, etc. Ele/ela pode também fazer perguntas simples ao público.
- ▶ **Principais ferramentas:** comunicação verbal, humor, informação.
- ▶ **Dicas principais:** ser enérgico e ativo, observar as reações do público, e criar sus-

pense e curiosidade.

Perguntas simples numa ordem aproximada de dificuldade: como é que você está? Gosta de drama? Conhece o Forum-Teatro? O que imagina que seja? Conhece este tópico? Já viveu a mesma opressão ou conhece alguma? A duração desta parte depende da perceção do Joker: se o público interage facilmente ele/ela pode prosseguir, caso contrário poderia ser melhor usar mais tempo para aquecer verbalmente.



2- AQUECIMENTO

- ▶ **Objetivo:** aquecer o público e prepará-lo para ser mais ativo, para transformar ligeiramente uma massa de pessoas num grupo/comunidade.
- ▶ **Conteúdo:** o brinçalhão propõe algumas atividades para ativar o público.
- ▶ **Principais ferramentas:** perguntas/respostas, jogos simples, música, dança...
- ▶ **Dicas principais:** podemos utilizar jogos verbais como perguntas respondidas levantando a mão ou de pé; jogos como círculo e cruz; dependendo do público e dos hábitos culturais pode utilizar jogos mais complexos, teatro, música, dança, etc.

É importante ser sensível e escolher o nível e o elemento cultural adequado à sessão e ao público. Por vezes é também útil convidar os espetadores a subir ao palco, como uma transgressão do ritual clássico do teatro e uma forma simbólica para dizer o que se espera deles. A duração desta fase depende também da perceção do Joker. O público deve ser suficientemente ativo e o ambiente suficientemente quente..

3- APRESENTAÇÃO DAS CENAS

- ▶ **Objetivo:** mostrar claramente ao público a opressão que se pretende discutir.
- ▶ **Conteúdo:** as cenas que foram preparadas



são mostradas ao público desde o início até ao fim, como numa peça de teatro normal.

- ▶ **Ferramentas principais:** observação (o coringa observa o público e tenta perceber o seu estado de espírito e em que pontos da peça reage mais).
- ▶ **Dicas principais:** o Joker tende a esquecer a sua tarefa aqui e observa a atuação; desta forma perde informações importantes.

4- INTERVENÇÕES DA AUDIÊNCIA

- ▶ **Objetivo:** debater a questão de uma forma ativa, facilitando as intervenções dos espectadores e aprofundando a investigação de soluções.
- ▶ **Conteúdo:** intervenções da audiência e as estratégias que estão a levar a cabo. Emoções ativadas em cena: os movimentos das personagens para o palco.
- ▶ **Ferramentas principais:** observação, capacidade de questionamento, pensamento estratégico.
- ▶ **Principais dicas:** há muitas maneiras de gerir esta fase crucial e complexa, tantas quantas há muitos Jokers. Aqui propomos uma forma simples que pode ser enriquecida juntamente com a experiência.

Estrutura simples para gerir intervenções:

- ▶ O Joker explica as regras do Forum-Theatre e o fato de sermos livres de intervir e de termos opiniões diferentes.
- ▶ Depois propõe recomeçar desde o início e convidar o público a dizer <Parar!> quando algo é opressivo, injusto, problemático, ou quando o protagonista sofre de uma injustiça, ou outras expressões semelhantes adequadas ao contexto.
- ▶ Se o público não parar após o primeiro ponto crucial na cena, ele pára e pergunta ao público sobre o que está a acontecer, se a situação é boa ou não, etc.

A peça gira em torno da história de:

- ▶ Quando um espectador diz algo como uma solução <O protagonista deve fazer...> o Joker convida esta pessoa a vir praticar a sua ideia para o palco. O Joker não força mas convida e ajuda a ultrapassar a timidez.



- ▶ O Joker pergunta ao espectador em palco quem quer substituir e a partir de que momento do enredo.
- ▶ A cena reinicia a partir deste momento e todas as personagens em cena reagem à nova ação, de forma realista.
- ▶ Quando a situação é repetitiva, se nada de novo acontece ou se o Joker sente que é demasiado pesado para o espectador, ele pára a cena.

O Joker pergunta ao espetador algo relacionado com a sua intervenção (foi como pensou? Sentiu que foi bem sucedido? Como foi emocionalmente? Acha que o opressor mudou, talvez um pouco por dentro? Etc.), depois agradece-lhe e envia-o de volta para o público.

- ▶ O Joker pergunta ao público se esta estratégia mudou alguma coisa ou não. Se a resposta for negativa, pergunta por uma segunda alternativa. Se for positiva, tenta investigar mais (riscos e consequências, resultados positivos, etc.), então pede uma alternativa.
- ▶ O Joker procede desta forma até ao fim, nunca julgando a intervenção, mas questionando.

No caso de um bloco na audiência, uma opção é recomeçar de um determinado ponto do enredo e pedir uma paragem ou fazê-lo por si próprio.

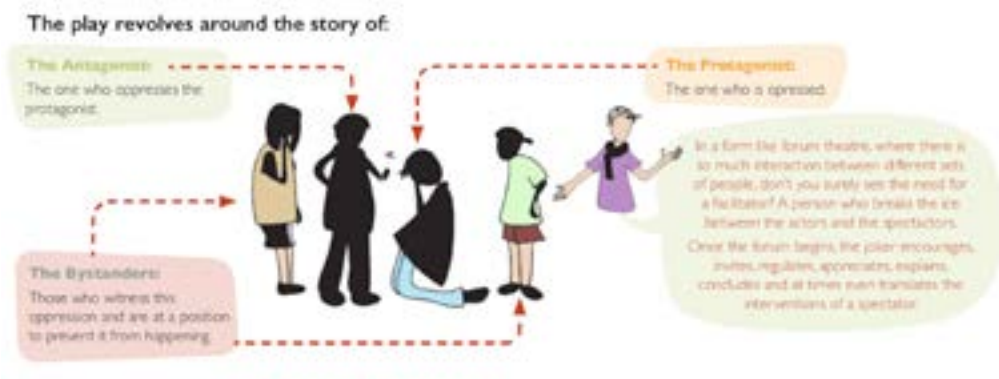


Imagem: Manual do Professor Teatro do Fórum contra o abandono escolar precoce²⁵

25 *The handbook is available in the other languages. If you prefer, you can read the extract (pages 4-12) in the language of your choice, or consult other parts of the handbook:

English <https://drive.google.com/file/d/1p6weBclKREGRWR97a29ovRGKdC4reZoK/view?usp=sharing>

5. ENCERRAMENTO

- ▶ **Objetivo:** ritualizar o fim, resumir o resultado; estimular a extrapolação.
- ▶ **Conteúdo:** as estratégias experimentadas no teatro e as que não foram experimentadas.
- ▶ **Ferramentas principais:** comunicação verbal, jogos rituais.
- ▶ **Dicas principais:** pensamos que aqui o Joker poderia pôr em evidência o trabalho realizado na sessão pelo público, resumindo as principais estratégias e sublinhando os pontos em falta. Finalmente é útil reforçar a atmosfera comunitária e a extrapolação, se o Joker propõe um jogo simples como “A chuva”: o Joker propõe uma sequência de gestos que parecem chuva e o público os faz juntos (batendo palmas suavemente alguns dedos, depois as mãos, batendo com as mãos no peito, batendo nas coxas, pisando alto no local, estalando a sua própria língua...).

Vídeos

Convidamo-lo a ver os vídeos sobre o Fórum Teatro Contra a Saída da Escola Antiga, para observar como o Teatro do Oprimido pode ser usado na escola para prevenir a AEP. A metodologia utilizada no projeto DREAMS baseia-se no que é mostrado nos vídeos, mas inova ao a) focar diretamente na transição para a Escola Secundária; b) abordar o workshop através da metodologia dos pretextos dramáticos, como explicado na introdução deste manual, em vez de um processo de teatro de fórum mais “tradicional”, como mostrado nos vídeos.²⁶

Video 

La Xixa Teatre Projecte FOTEL 1/4

<https://youtu.be/XEuglVoEUyk>



²⁶ In a more traditional forum theatre process, participants create the performance from scratch, that is, they decide all elements of the story. In a dramatic pretext, the participants complete a story line that has been previously provided



 Video

La Xixa Teatre Projecte FOTEL 2/4
<https://youtu.be/YHyoRG8yuAk>

Video 

La Xixa Teatre Projecte FOTEL 3/4
<https://youtu.be/oBuEAGAToks>



 Video

La Xixa Teatre Projecte FOTEL 4/4
<https://youtu.be/V5WYECdaO6E>



**INTRODUÇÃO À PREPARAÇÃO
PARA A OFICINA DO ESTUDANTE**



6

INTRODUÇÃO À PREPARAÇÃO PARA A OFICINA DO ESTUDANTE

A fim de implementar um processo de pretexto dramático com os seus alunos, há vários aspetos que precisam de ser tidos em conta e/ou preparados de antemão.

A estrutura do dramático pretexto “A Viagem”

Existem muitos formatos diferentes de pretextos dramáticos. No nosso caso estamos a seguir um pretexto que tem 8 etapas. Cada etapa representa um passo na viagem do herói, enquanto simultaneamente se trabalha num conteúdo ou habilidade teatral que conduzirá à preparação de uma peça de teatro do fórum.

Logística

Há algumas questões logísticas básicas que precisam de ser respondidas antes de se iniciar o workshop:

- ▶ **A equipa de facilitação:** quem irá facilitar? Quantos professores/facilitadores/educadores estarão na equipa? Haverá professores/facilitadores/educadores em número suficiente para implementar todas as atividades, dada a dimensão do grupo de turma? A equipa de facilitação tem formação em teatro para a educação ou métodos semelhantes? A equipa de facilitação foi treinada utilizando este MOOC e/ou outros recursos? Qual será o papel de cada pessoa da equipa de facilitação? Irá convidar facilitadores de fora da escola? Em caso afirmativo, quais as tarefas administrativas que precisam de ser assumidas? Recomendamos facilitar com uma equipa de pelo menos 2 pessoas, e se possível, um adulto adicional para ajudar quando necessário e para acompanhar o processo (completar grelhas de observação, tirar fotografias, ou outra documentação relevante), se necessário.
- ▶ **O espaço:** onde se realizará o seminário? O espaço é suficientemente grande para acomodar todos os estudantes confortavelmente (isto significa que podem deslocar-se, trabalhar em pequenos grupos sem esbarrarem uns nos outros, etc.)?
- ▶ **Seleção dos participantes:** quem participará no seminário? Irá participar uma turma inteira ou será selecionado um grupo de alunos? Os estudantes participam voluntariamente ou obrigatoriamente? O atelier é relevante para os partici-

pantes selecionados?

- ▶ **O calendário:** quando e por quanto tempo irão as sessões ter lugar? Foram planeadas sessões suficientes para completar o workshop? Foi planeada uma apresentação final no final do workshop, ou a logística da apresentação será preparada durante ou após o workshop?
- ▶ **Sessões de preparação:** as sessões foram preparadas de acordo com o calendário? Deixou algum espaço no caso de ser necessário tempo adicional? Planeou com antecedência no caso de algumas atividades demorarem menos tempo do que o previsto? Adaptou as atividades à dimensão e necessidades do seu grupo? Tiveram em conta a diversidade linguística, sensorial e/ou de mobilidade, se necessário?
- ▶ **Segurança:** teve em conta todas as medidas de segurança relativas à prevenção da Covid-19? Teve em conta outras medidas de segurança (relativamente à sala, relativamente à interação saudável entre os estudantes, etc.)? Está preparado para tomar o seminário, se necessário? Os processos criativos podem por vezes desvendar respostas emocionais dos estudantes: a equipa de facilitação está pronta para abordar os sentimentos e o mal-estar dos estudantes, seja online ou offline?

Antes de começar com o seminário

Há três atividades preparatórias chave que precisam de ser realizadas antes de se iniciar o workshop:

Key activity 1

Compreender a diversidade presente na aula fazendo a atividade **“Diversidade como contexto”** (páginas seguintes)

Key Activity 3

Implementar a **Fase 0 do workshop** (capítulo seguinte), que está a apresentar o workshop aos alunos (e se requerido pela escola, aos pais ou outros intervenientes relevantes da comunidade escolar).

Key Activity 2

Introdução de rituais de início e fim seguindo o guia **“Estabelecer um ritual de início e fim de sessões”** (páginas seguintes)

Enfoque pedagógico

Empreender um processo criativo com os estudantes requer paciência, abertura de espírito, deixar passar a sensação de estar “no controlo” (pelo menos não o tempo todo), muito ir com o fluxo, e ser capaz de falar abertamente sobre a forma como nos sentimos. Colocar os estudantes no centro da experiência de aprendizagem significa permitir-lhes espaço (tempo, espaço físico, pensamento e espaço criativo, etc.) para explorar e descobrir (por vezes de uma forma muito confusa e barulhenta) as suas próprias ideias, motivações e soluções. Muitas vezes, os estudantes chegarão a propostas que não escolheríamos inteiramente ou que podem não fazer muito sentido para nós. É importante “seguir o seu caminho” e orientar as suas próprias ideias para se tornarem algo significativo (especialmente para eles).

Algumas **dicas** que adquirimos durante os nossos anos de trabalho com teatro nas escolas:

- ▶ nem todos os estudantes vão querer participar de forma igual o tempo todo, e isso não faz mal.
- ▶ se um estudante não quiser participar regularmente, mas não estiver a ser perturbador, permitir-lhe-á participar na atividade nos seus próprios termos.
- ▶ se sentir que o clima está a tornar-se difícil de trabalhar, e não estiver a atingir os seus objetivos de aula, tente um energizador. Se isso não funcionar, abra para discussão o que está a ser difícil sobre a sessão; poderá entrar em informação realmente interessante para alimentar e redirecionar o processo criativo. Se isso ainda não funcionar, então por vezes é mais fácil fazer uma pausa e/ou embrulhá-la até ao dia seguinte. Mesmo que a sessão não tenha corrido bem, termine com o seu ritual escolhido.
- ▶ não forcem ninguém a participar se não o desejarem fazer.
- ▶ se houver um aluno de um grupo de alunos que esteja a ser perturbador numa base regular, tente fazer um contrato com a turma, perguntando abertamente o que os faria participar no processo, e negociando o seu envolvimento em troca.



COLAGEM DE DIVERSIDADE

VISÃO GERAL

Esta atividade ajudá-lo-á a tomar consciência da diversidade que poderá estar presente na sua sala de aula, a fim de assegurar que está a ser tida em conta e incluída.

TEMPO

45 minutos



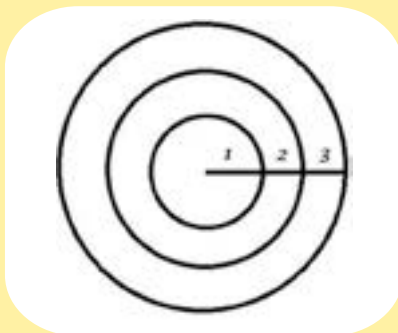
MATERIAIS

Para o fazer offline (à moda antiga!) necessitará de revistas e jornais, um cartão A3, cores, canetas, marcadores, cola e tesouras. Poderá também fazê-lo digitalmente utilizando um computador e um documento Word.



INSTRUÇÕES

1. Fazer três círculos concêntricos como na fotografia: O círculo 1 representa a sala de aula, o círculo 2 representa a escola, e o círculo 3 representa o bairro.



2. Para cada círculo, pense na diversidade que está presente. Lembre-se das diferentes categorias de identidade social que examinámos no exercício “Explorar a sua identidade social no exercício “Ligar-se com a diversidade”. Pense nas diferentes categorias, e como elas estão presentes em cada contexto.
3. Escreva notas, cole imagens (se o fizer digitalmente pode procurar e copiar imagens de imagens do Google), use palavras, desenhos, etc. em cada círculo para criar uma colagem de como as diferentes identidades sociais estão presentes em cada contexto.
4. Uma vez terminada a sua colagem, pense na diversidade que nela está presente, e nas formas de abordar esta diversidade na sua prática quotidiana de ensino. Há alguma coisa que gostaria de mudar ou melhorar?

DEFINIÇÃO DE UM RITUAL PARA COMEÇAR E TERMINAR AS SESSÕES

Os rituais são importantes para a dinâmica de grupo na aula. Os rituais permitem que os estudantes o façam:

- ▶ Partilhar um momento comum
- ▶ Criar cumplicidade e coesão de grupo Fornecer significado de grupo
- ▶ Indicar alterações de espaço e/ou ritmo nas rotinas diárias
- ▶ Construir uma atmosfera específica para iniciar e/ou terminar atividades específicas
- ▶ Ajuda os estudantes a “estar presentes” (estar atento e atento ao que está a acontecer no momento exato)
- ▶ Fazer com que os estudantes se sintam mais confortáveis
- ▶ Contribui para a criação de um clima de segurança.

Ao envolver-se no trabalho criativo com os estudantes, é particularmente importante ter rituais no início das sessões, a fim de ajudar os estudantes a “entrar no clima”, bem como no final das sessões, a fim de proporcionar o encerramento do processo criativo, deixando-o pronto para ser recolhido durante a sessão seguinte.

Um ritual na aula deve ser uma rotina curta que tenha sido previamente acordada com os estudantes. Antes de iniciar o workshop “A Viagem” (talvez no mesmo dia ou numa sessão anterior) deve estabelecer um ritual de início e fim com os seus alunos. Para o fazer, pode perguntar aos seus alunos se têm algo em mente, ou pode oferecer-lhes algumas ideias e deixá-los escolher. Para fins de utilização sensata do tempo, o ritual de início não deve demorar mais de 5 minutos, e o ritual de fim não deve demorar mais de 2 minutos.

Algumas ideias para rituais a iniciar sessões de workshop são:

- ▶ Ouvir uma canção: pode ser sempre a mesma canção, ou cada dia um estudante diferente pode trazer uma canção para os outros ouvirem. Pode acompanhar a



canção com dança, movimento livre e/ou alongamento para aquecer os estudantes.

- ▶ Auto-massagem: de pé num círculo, pode tocar música instrumental relaxante e pedir-lhes que respirem conscientemente, e massajar-se a si próprios, começando pelos seus pés e terminando no seu rosto.
- ▶ Um círculo de palavras: com todos os estudantes de pé num círculo, peça a cada estudante para dizer uma palavra de como eles são (não tem de ser um sentimento, pode ser qualquer palavra que expresse a essência de como eles estão a sentir-se neste momento). Como regra, proibir o uso das palavras “bom”, “mau”, “ok”, “bom”, etc.
- ▶ Termómetro de energia: numa linha imaginária no chão, onde um lado não é energia, e o outro lado está cheio de energia, peça aos estudantes para se colocarem na linha no local que representa o seu nível de energia no momento. Leve em conta o seu nível de energia a fim de tentar engajá-los durante a sessão.

Algumas ideias de rituais para terminar a sessão:

- ▶ É possível repetir o círculo de uma palavra e o termómetro de energia no final da sessão.
- ▶ Crie um grupo de claque (uma pequena frase de captura), e num círculo, podem todos gritar o grupo de claque juntos no final.

Sejam quais forem os rituais que se decidam, é importante que:

1. O professor participe ativamente no ritual,
2. É constante com ele, assegurando o planeamento de tempo suficiente para começar e terminar cada sessão com os rituais escolhidos.

O PROFESSOR COMO ATOR/FACILITADOR

“Através do diálogo, o professor-estudante e o aluno-do-professor deixam de existir e surge um novo termo: professor-estudante com alunos-professores. O professor já não é apenas o único que ensina, mas aquele que é ensinado em diálogo com os estudantes, que por sua vez, enquanto é ensinado, também ensina”. (Paulo Freire, 1970)

O envolvimento em processos e métodos criativos que requerem a utilização dos nossos corpos e emoções pode ser um desafio para os estudantes, e muitas vezes também para os professores.

No entanto, o professor tem a responsabilidade de facilitar o processo criativo. Para o fazer, o papel do professor passará a ser o de um facilitador. As principais tarefas do professor como facilitador serão as seguintes:

- ▶ Orientar o grupo através das várias dinâmicas, concentrando-se na utilização igualitária do espaço pelos participantes.
- ▶ Identificar a diversidade de posições e papéis presentes no grupo, e dar espaço a todos os pontos de vista e emoções a serem expressos.
- ▶ Responder ao clima do grupo, encontrando um equilíbrio entre o que precisa de ser feito e as motivações/energia do grupo nesse momento.



Leitura

Para se preparar como professor/ator/facilitador, leia o seguinte extrato do livro de Allan Owens e Keith Barber (2001) *Mapping Drama: Criar, Desenvolver & Avaliar Drama de Processo*.



CONTRAT, INVESTMENT AND OWNERSHIP: WAS THE DRAMA CONTRAT ESTABLISHED AND RE-NEGOTIATED?

Um contrato de drama surge “quando um profissional e um grupo celebram um acordo para fazer algo em termos mutuamente acordados e vinculativos”. Quando nos encontramos pela primeira vez com um grupo, negociamos um contrato. Isto dá tanto ao líder como aos participantes o direito de ‘interromper o drama’ e de trabalhar em conjunto porque é que não está a funcionar e o que tem de ser feito para que funcione.

Uma das grandes virtudes de um contrato é que ele é impessoal e negociado antes de o conflito começar, por isso, se o conflito ocorrer, não se está preso a um “eu disse-lhe para fazer... e você recusou” argumento cabeça a cabeça. É apenas uma violação do contrato - nenhum argumento, nenhuma recriminação pessoal. Com um contrato, tem uma estratégia para avançar quando o processo não está a funcionar.

Não há nada de errado em interromper uma sessão dramática. Na sala de aula primária e com grupos comunitários, é relativamente fácil mudar para outra atividade. Com um grupo mais antigo poderá ter de regressar a uma atividade em que sabe que eles se envolverão, por exemplo, em pequenas brincadeiras de grupo ou jogos. Com crianças pequenas pode tentar aumentar o tempo que passa a fazer teatro a partir de apenas 5 minutos. É muitas vezes contraproducente passar para o salão e sentir que tem de preencher uma hora, independentemente do nível de desenvolvimento do grupo. O drama é uma atividade exigente. É muitas vezes melhor sentir que se está a ser bem sucedido durante 5 minutos do que a falhar durante 45 minutos.

Talvez seja útil pensar nos contratos em drama como sendo de curto e longo prazo. A duração de um contrato a longo prazo pode ser definida como o período de tempo em que o grupo e o professor vão trabalhar todos juntos. Por exemplo, numa escola secundária, isto pode muito bem ser mais de um curso de nível ‘A’ de dois anos. Numa escola básica pode ser para o ano em que o professor e a turma estão juntos, num grupo comunitário durante toda a duração do projeto ou curso. Este contrato detalharia como queríamos trabalhar em conjunto e examinaria como queríamos que a nossa relação de trabalho se desenvolvesse. Isto poderia ser escrito e colocado na sala de aula ou na parede do estúdio ou poderia ser simplesmente um acordo verbal.

Numa palestra, Dorothy Heathcote na conferência NATD (1989) “The Fight For Drama, The Fight For Education”, enumerou uma série de paradigmas - formas pelas quais o professor percebia a sua relação de trabalho com uma turma:

- ▶ **Criança como Flor** dado tempo e cuidados suficientes, você crescerá
- ▶ **Criança como Vela** Podes contar comigo para te manter iluminada Criança como Eco Não! fá-lo da maneira que eu te disse / mostrei Criança como Amigo Se eu for simpático para ti...?
- ▶ **Criança como Adversária** O problema contigo (lote, classe) é...
- ▶ **Criança como Argila** Com o tempo, vais transformar-te na classe que eu quero
- ▶ **Criança como Cadinho** Temos que continuar a agitar tudo à nossa volta
- ▶ **Criança como Máquina** Até Outubro deverão ser capazes de...
- ▶ **Criança como Embarcação** Ontem fizemos cidades, hoje vamos fazer.

Como praticantes, todos nós, por vezes, escorregamos para a utilização de muitos ou a maioria destes paradigmas. Heathcote salientou que via a 'Criança como Adversária' como um paradigma destrutivo que deve ser evitado em todos os momentos. Ela via a 'Criança como Cadinho' como o paradigma mais saudável para aprender a ter lugar. Uma vez lemos estes paradigmas a um grupo e explicamos brevemente o que cada um deles significava. Voltámos então a rever a lista e pedimos-lhes que dissessem “sim” se sentissem que alguma vez tínhamos reagido a eles dessa forma.

Reagiram à maior parte da lista, sugerindo talvez que, como praticantes, tentaremos todos os métodos durante uma sessão. Diferentes indivíduos reagiram positivamente a diferentes paradigmas, discordando fortemente de alguns dos seus pares.

Um contrato pode muito bem estar com todo um grupo, mas como praticantes devemos estar constantemente conscientes de que estamos a lidar com um grupo de indivíduos que podem muito bem ter interpretado o contrato de formas muito diferentes. Tal como a Heathcote, esperamos basear a nossa relação na ideia de 'agitar as coisas em conjunto', mas sabendo que o líder e os membros do grupo podem trabalhar em conjunto ou de forma autónoma como o processo o exige. Alguns indivíduos ou grupos podem tê-lo como seu adversário. Se o desejarem, então o contrato a **longo prazo** não pode ser feito de forma significativa ou construtiva nesta fase.

As futuras renegociações teriam de ocorrer até se chegar a um acordo mutuamente satisfatório. Isto ligar-se-ia a metas, objetivos e avaliação, quando relevante. Também num contrato a longo prazo, estabeleceríamos objetivos atingíveis, declarando onde pensávamos poder estar no final de um período de tempo.

Por contrato de curto prazo entendemos uma ou duas sessões. O papel principal de um contrato de **curto prazo** é o de dar aos indivíduos a propriedade do seu drama. Se eles não acreditarem que o drama lhes pertence, então o âmbito da aprendizagem é reduzido. A propriedade vem quando os alunos acreditam que estão a tomar decisões que afetam diretamente a Direção e o foco do drama e que as suas opiniões são valorizadas. Isto não significa que não possamos desafiar. À medida que cada desafio é considerado, pode resultar mais empenho. .

Sempre acreditei na importância da propriedade, mas o incidente seguinte, no início da minha carreira, trouxe-me realmente para casa o poder da propriedade dos alunos. Como professor responsável pelo drama numa escola secundária, senti sob duas pressões, a primeira era produzir esquemas de trabalho que pudessem ser apresentados a um organismo externo, e a segunda era fornecer alguma ajuda concreta ou professores bastante inexperientes. Ambas estas pressões resultaram na elaboração de um esquema de trabalho de sete anos que incluía um bloco de meio período (7 semanas) na sequência de um

projeto chamado “The Way West”, tal como delineado em “Drama Structures” por Cecily O’Neill e Alan Lambert (Hutchinson 1975). Isto pareceu bastante interessante e apresentou professores inexperientes com materiais de conteúdo e formas de trabalho claras.

Apresentei este projeto ao meu próprio grupo do ano sete, e começámos a trabalhar. Após duas aulas o projeto estava obviamente a falhar, a qualidade do trabalho era muito média e o principal problema parecia ser que os alunos não tinham entusiasmo ou interesse. Eu parei a sessão e pedi-lhes que avaliassem o seu trabalho, eles disseram que o sentiam muito pobre. Com o prosseguimento da discussão, verificou-se que não tinham qualquer interesse no que estavam a fazer. Não tinham escolhido olhar para “O Caminho do Ocidente”. Como era a minha escolha, precisava de a investir com entusiasmo e importância. Não o tinha feito porque, se fosse honesto comigo mesmo, também não tinha entusiasmo pelo assunto.

Os alunos tinham agora perdido completamente qualquer vestígio de propriedade no trabalho, e estavam simplesmente a passar pelas moções, a possibilidade de aprendizagem tinha agora evaporado. Parámos o trabalho e tentámos negociar uma forma significativa de avançar.

Encontrámos um, eles queriam fazer a Guerra de Gangues! Pensando bem, joguei com eles um jogo chamado Tee-ak-ee-allio, este é um jogo de equipa competitivo que dá identidade de grupo e o sentido de oposição a outro grupo.

Daqui pedi-lhes que encontrassem um nome para o seu grupo, uma fantasia, construísem uma base, e concebessem uma peça de movimento que nos falasse da sua quadrilha. Para a lição seguinte trouxeram música e fantasia, e todo o ambiente foi completamente diferente. Eles ficaram entusiasmados com o trabalho e eu senti que o empenho era total. Em resumo, o trabalho avançou então para um confronto simbólico, e o módulo terminou com um debriefing sobre as consequências deste confronto. Tornámo-nos os pais dos membros do bando, envolvemos membros da sociedade como a polícia, e reunimo-nos para ver se conseguíamos descobrir a causa desta violência. Tornámo-nos mais do que peritos, a quem foi dado o mandato de encontrar uma solução para o problema dos jovens aborrecidos. Isto foi depois aplicado à nossa própria situação na nossa área.

Poderíamos ter sido açoitados ao longo do Oregon Trail, mas isso teria sido inútil - eu não tinha conseguido fazer um contrato mutuamente aceitável com o grupo. Em vez disso, os alunos ganharam propriedade no trabalho, e o compromisso resultante conduziu à possibilidade de uma situação de aprendizagem real.

Este exemplo pode parecer ir contra todo o conceito de utilização de pretextos que é apresentado neste livro. Acreditamos que qualquer seguimento mecanicista e sem espírito de qualquer estrutura dramática produzirá um trabalho pobre que ninguém se importa porque ninguém é dono do mesmo. O que estamos a fazer é que o pretexto do “The Oregon Trail”

foi utilizado de tal forma formulaica que os indivíduos não estavam a ter a oportunidade de tomar quaisquer decisões reais. Surgiam situações, o resultado era conhecido e o grupo era simplesmente conduzido através do pretexto, porque o praticante não tinha qualquer interesse pessoal ou investimento no conteúdo ou na forma deste pretexto. Nas mãos de alguém que tinha todas estas coisas, o drama resultante poderia ter sido excelente. O interesse pelo assunto teria permitido ao professor investir energia e entusiasmo no pretexto que, por sua vez, teria tido muito mais hipóteses de ganhar empenho. Isto, por sua vez, teria levado a um nível de propriedade que tornou a crença uma possibilidade.

Um último ponto precisa de ser esclarecido em termos de contrato e de propriedade. Acreditamos que o profissional tem uma clara responsabilidade de permitir que um grupo progrida, mas não pode “fazer” isto em nome de um grupo. Os pretextos podem ser apresentados como estruturas de andaimes para o trabalho dramático, mas é o grupo que desenvolve o trabalho a partir deles. Não é tarefa dos praticantes de teatro fornecer um fluxo infinito de ideias em termos de forma e conteúdo para qualquer grupo. Como em qualquer boa prática de ensino e aprendizagem, o objetivo final é a autonomia, independência e respeito mútuo.

INTERROGATÓRIO: O SEU INTERROGATÓRIO FOI EFICAZ?

Uma parte vital de qualquer lição de teatro é o questionamento. Isto tem lugar a diferentes níveis antes, durante e depois do drama.

Antes do drama, é importante considerar as perguntas fechadas geradoras de informação que lhe serão feitas ao construir o contexto. É também vital identificar as questões-chave ‘organizadoras’ e ‘abertas’ para as quais, como líder, não sabe a resposta, mas que está interessado em explorar com o grupo.

Durante o drama, fazer a pergunta ‘certa’ na altura ‘certa’ ao indivíduo/grupo ‘certo’, à maneira ‘certa’ é uma habilidade que pode ser desenvolvida. Isto pode aumentar o nível de desafio para os empenhados ou, igualmente, recuperar o interesse e reorientar a atenção do interessado ou do não perturbador. Também é necessário considerar a forma mais eficaz de fazer certas perguntas em certos pontos seria dentro ou fora do papel. As perguntas fechadas podem ser muito poderosas no papel.

Após a sessão, o questionamento apropriado pode obviamente permitir ao grupo refletir sobre as capacidades dramáticas, conhecimentos e compreensão gerados. Tem sido dito que “as duas piores formas de conhecimento são a ignorância e a certeza”. O objetivo do trabalho teatral do processo é encontrar as perguntas “certas” a fazer, em vez de se fixar em respostas e soluções imediatas.

Ao trabalhar em tipos de perguntas, consideramos útil a seguinte classificação.

Uma parte vital de qualquer lição de teatro é o questionamento. Isto tem lugar a diferentes níveis antes, durante e depois do drama.

O QUÊ?

Itemiza, lista, dá oportunidades para uma participação não ameaçadora, convida à especulação, por exemplo 'Que tipo de animais encontraria nas florestas da América do Norte?'



ONDE? QUEM? QUANDO?

gera informação específica e constrói contexto. p. ex. 'Onde está o resto da aldeia? Onde estão as florestas?'

PODEM?

explora o potencial e oferece oportunidades de participação, p. ex. 'Poderíamos simplesmente praticá-lo?... Alguém desenharia neste mapa...?'

PODEM? TÊM?

exige compromisso e.g. 'Alguma vez conheceu alguém como este caçador?'



COMO?

considera sentimentos e.g. 'Como é que pensa que ela se sentiu naquele momento? Como podemos fazer avançar o drama?' O drama pode ser usado para exercer os nossos sentimentos de simpatia e empatia. Demasiada ênfase em perguntar aos membros do grupo "como" sentem pode ser tão contraproducente como não lhes pedir que considerem a interação entre o seu papel ou crenças e o da personagem ou atitude que estão a retratar.

PORQUÊ?

pede explicações. A maior parte das nossas perguntas destina-se a descobrir 'porquê?', no entanto esta pergunta pode ser a menos útil se colocada demasiado prematuramente. A explicação precisa de ser provocada através de outros tipos de perguntas. O 'porquê' é muitas vezes o impulso geral da lição e deve ser trabalhado. Se se souber o 'porquê', o drama termina muitas vezes por completo.

Muito do objetivo de fazer perguntas em teatro é satisfazer as necessidades de **reflexão, análise e avaliação**. A reflexão sobre o trabalho dramático é crucial para que os participantes possam ter uma compreensão do trabalho. Mas a reflexão não precisa de tomar a forma de discussão imediatamente após o drama. A reflexão pode ser produtiva e significativa quando articulada dentro do contexto do drama ou fora dele, durante ou após o processo estar completo.

FATORES EXTERNOS: OS FATORES EXTERNOS AFETARAM A SESSÃO?

Uma vez que o drama do processo funciona frequentemente através da construção gradual e cuidadosa de um contexto imaginário acordado, os participantes precisam da oportunidade de se concentrarem na construção imediata do mesmo. Fatores externos podem intrometer-se na construção deste 'outro mundo', e destruir uma sessão, particularmente com grupos que têm uma saúde social deficiente ou que não estão habituados a este método de trabalho.

As interrupções físicas no espaço podem ser desastrosas. Quarenta minutos podem ser passados a construir um contexto, construindo lentamente as possibilidades de crença e avançando para o ponto fulcral de um drama, apenas para um telefone tocar ou para um membro do pessoal, a secretária, ou alguém para entrar com uma mensagem. Em algumas ocasiões, quando as interrupções são frequentes, isto pode significar que, para todos os efeitos, a sessão nunca poderá ir além do superficial. As pessoas podem talvez ser perdoadas por interromper o drama do processo, quanto ao olhar desinformado que muitas vezes parece que nada de muito se está a passar. As linhas não são muitas vezes 'declamadas', a atmosfera é muitas vezes relaxada e há risos. O fato de trinta pessoas terem cuidadosamente negociado e construído um contexto ficcional dentro desse espaço nem sempre é óbvio para aqueles que entram parcialmente neste processo.

Uma forma de contornar isto é informar as pessoas sobre 'como' podem entrar durante as sessões, as pessoas muitas vezes compreendem se se explicar. Um professor, devido a um papel pastoral que estava a desempenhar na escola, descobriu que algumas interrupções eram inevitáveis. Ele fez um acordo com pessoas que provavelmente entrariam, entraram pela porta lateral, sentaram-se como uma audiência e esperavam até que ele pudesse retirar-se, reduzindo assim grandemente a interrupção. Esta é também uma estratégia útil para os membros do grupo que chegam atrasados.

Um exemplo é devido. O projeto foi um módulo de quatro semanas com um grupo de competências mistas de sete alunos do secundário do ano, que se debruçou sobre um

projeto interdisciplinar, drama e tecnologia. O planeamento foi meticuloso. Estudámos “Tecnologia no Currículo Nacional” - e isolámos quatro grandes áreas que considerámos serem especialmente pertinentes ao drama; estas foram listadas sob as rubricas concebidas e damos um nível como exemplo de cada uma.

OUTRAS CULTURAS

Saiba que no passado e em outras culturas as pessoas utilizaram o design e a tecnologia para resolver problemas familiares de diferentes maneiras.

DESCREVER A OUTROS E TRABALHAR COM OUTROS

Reconhecer os pontos de vista dos outros e considerar o que é estar na situação de outra pessoa.

NECESSIDADES DE MUDANÇA

Rever as formas como a sua conceção se desenvolveu durante a atividade, e avaliar os resultados em relação às intenções.

CONCEÇÃO E REALIZAÇÃO

Utilizar conversa, fotografias, desenhos, modelos, para desenvolver ou desenhar propostas, dar razões simples para que tenham escolhido fazer o seu desenho.

Muito brevemente, o contexto foi estabelecido, utilizando o “manto do perito”. Os membros do grupo estavam no papel de membros de várias empresas de desenho que concorriam ao contrato de conceção da primeira cidade na lua. O design foi entrelaçado com o trabalho em rolo quando o grupo foi a primeira pessoa a viver na cidade, as suas experiências foram então para alimentar as propostas de design.

A sessão 1 foi boa, depois vieram os exteriores! Durante a Sessão 2 tive de moderar o trabalho do GCSE, a aula foi abordada por um professor de fornecimento numa sala de aula de inglês e o trabalho que estabeleci não foi tentado. Ensinei a sessão 3 e providenciei para que o chefe de Tecnologia entrasse e lhes desse alguns contributos de competências sobre design. Recebi um telefonema à hora do almoço para dizer que o seu moderador tinha aparecido e que não podia fazer a nossa aula. Os alunos chegaram, muito tarde, quentes, nervosos, e com os olhos “vidrados”. Disseram-me que dois alunos seriam ainda mais tarde, pois tinham sido enviados ao Chefe do Sétimo Ano por lutarem na rua no seu

caminho para o drama. Falei efetivamente comigo mesmo até os dois 'heróis' chegarem. Mudámo-nos para a sala de arte e eu tentei dar o contributo das competências. Deixei a sala de arte por último e cheguei ao estúdio para assistir a um pontapé de queda voador. A vítima rebentou em lágrimas e eu tive palavras com o aspirante 'Bruce Lee' que depois também rebentou em lágrimas. Desisti da aula de teatro e a turma foi para casa. Fatores externos tinham tomado conta da situação.

O humor é um fator significativo. O seu próprio **estado de espírito** como professor é importante. Para lançar bem o drama do processo, é preciso estar na melhor forma. Isto não é possível o tempo todo, nem é desejável manter um nível tão elevado de input e energia semana após semana. Se não estiver à altura, não o tente, pode acabar por fazer mais mal do que bem. Passe para o exercício ou improvisação em pequenos grupos ou modo de ensaio. **O humor dos alunos** também entra em jogo, ou seja, o humor de um grupo inteiro, não apenas de um indivíduo, embora tenhamos de lidar com o humor do indivíduo para o bem do todo. Os acontecimentos antes de os indivíduos entrarem no espaço do drama carregam diretamente sobre ele. Um praticante experiente lerá bem a aula e os indivíduos que nela se encontram e angulará o drama para se adequar ao estado de espírito.

Possivelmente o fator mais importante fora do drama em si é a **saúde social**. Muitas das dificuldades reais no processo de ensino do drama provêm de problemas de saúde social. Não há atalhos quando se tenta melhorar a forma como um grupo de indivíduos se relacionam uns com os outros. O drama pode permitir aos indivíduos experimentar outros comportamentos, mas é pouco provável que o façam, a menos que haja uma medida de confiança entre eles e com o praticante. Em alguns casos, uma total falta de confiança torna impossível fazer drama com um grupo. Há estratégias para tentar em tais situações, muitas simplesmente para fazer com um bom ensino, mas tais mudanças levam muito tempo. Por exemplo, concentrar-se fortemente na negociação e na adesão ao contrato dramático estabelecido. Tornar a saúde social do grupo uma questão explícita em termos positivos. Quando o contrato é quebrado, é necessária coerência na aplicação das sanções acordadas.

Os indivíduos do grupo precisam de ser tratados sempre com uma consideração positiva incondicional. Isto não significa que a frustração não possa ser demonstrada. Podem ser consideradas formas alternativas de trabalho para os indivíduos que causam problemas particulares. Isto poderia ser através da tecnologia, talvez utilizando a câmara de vídeo, gravação de áudio, computador ou iluminação. Outros profissionais ou pessoas interessadas poderiam ser convidados para as sessões. O valor de uma tal "terceira dinâmica" em ambientes onde os grupos têm uma saúde social precária não

pode ser sobrestimado.

Se apenas um indivíduo ou um pequeno grupo for continuamente perturbado, pode ser difícil, se não impossível, fazer qualquer drama. Muitas vezes o resto da turma acaba por disciplinar a pessoa que está a 'estragar o seu drama', que de fato quebrou o contrato que permite que o drama funcione. Temos visto muitos casos em que o drama permitiu que indivíduos que são normalmente perturbadores tivessem sucesso e se tornassem motivados através deste sucesso. Por exemplo, um dos comentários mais frequentes sobre o drama que recebemos de prisioneiros com quem temos trabalhado é "manteve-nos fora de problemas durante três dias" (ou por muito tempo que o projeto seja). Por outro lado, temos experimentado casos em que apenas um indivíduo pode sabotar um grupo motivado e entusiasta e em que a exclusão tem sido a única resposta. "Este grupo era ótimo antes de chegar a". Uma pessoa pode arruinar uma atuação teatral para as centenas de pessoas no auditório. O mesmo se aplica à educação teatral. A diferença é que talvez haja espaço para muita negociação antes de a peça parar finalmente.

Muitos grupos que têm pouca saúde social podem encontrar formas de trabalhar em conjunto através do teatro, embora de forma inconsistente. No entanto, por vezes não importa o que se faz ou preparou como professor. Os fatores externos podem ser demasiado problemáticos para que o drama aconteça. Nesses casos, o melhor é 'deixar ir' e ter uma posição de recurso planeada. Isto pode ser terminar uma sessão após dez minutos de bom trabalho, em vez de arar com mais quarenta minutos de caos. Se isto não for possível, o estilo de ensino pode ter de mudar. Por exemplo, poderia ser utilizada uma abordagem mais didática de grupo inteiro ou introduzir tarefas de grupo ou individuais.

A curto prazo, podemos frequentemente falhar nos nossos objetivos, objetivos de aprendizagem e resultados devido a fatores fora do nosso controlo. Um indivíduo ou grupo não pode ser 'forçado' a imaginar, brincar, fingir ou agir. Como praticantes de teatro devemos reconhecer isto, ser estóicos, perdoar-nos, e voltar à luta renovada para a próxima sessão".



INTRODUZINDO “A VIAGEM” PRETEXTO DRAMÁTICO PARA A AULA

7

INTRODUZINDO “A VIAGEM” PRETEXTO DRAMÁTICO PARA A AULA

“A Viagem” é um pretexto desenvolvido para os estudantes empreenderem a sua própria viagem no contexto da transição escolar, o que significa que à medida que os estudantes fazem a oficina, onde experimentarão moldar as personagens e o enredo, estarão simultaneamente a empreender a viagem interior do herói relacionada com o seu próprio caminho.

Neste capítulo encontrará as 8 etapas de “A Viagem”, como parte do Projeto Sonhos (os tópicos principais são AEP, Diversidade, Teatro do Fórum...), por isso tem um guia passo-a-passo para a implementar com os seus alunos. Convidamo-lo a ver um resumo em vídeo desta viagem, desenvolvido pelo Instituto Cassarà-Guida em Partinico, Itália:

Video



DREAMS Project | The Trip Case Study (Italy)

<https://youtu.be/nzwW1MExXcc>



Antes de começar o workshop, por favor, certifique-se de fazer o seguinte:

- ▶ Explicar à turma que serão submetidos a um workshop baseado em teatro, onde criarão os detalhes de uma história através de diferentes jogos e atividades.
- ▶ Faça um exercício de aquecimento (pode escolher um do anexo) ou procure um aquecimento.
- ▶ Decidir sobre um ritual para iniciar as sessões de ateliê
- ▶ Decidir sobre um ritual para terminar as sessões do workshop (pode fazê-lo antes de começar o workshop, ou sair algum tempo no final da primeira sessão do workshop).
- ▶ Decidir sobre o nome da escola que está enquadrada na história de “A Viagem”.

ETAPA 1: O MUNDO COMUM E O APELO À AVENTURA | CRIANDO CONTEXTOS

NARRAÇÃO

É uma manhã de Primavera quente. O sino toca na Escola básica “NOME DECIDIDO PELOS ESTUDANTES”. Os alunos correm para as aulas. Há sempre alguns que se arrastam para trás ainda com um pouco de sono, mas não hoje. Hoje, todos os alunos do último ano estão muito entusiasmados! Durante a primeira hora de aula, eles vão realizar a assembleia para planear a sua visita de estudo de fim de curso.

FACILITAÇÃO

Explique aos alunos que eles irão explorar e descobrir como é o bairro e a escola da história. Estarão também a planear a visita de estudo no final do manual. Para o fazer, utilizarão as seguintes atividades.

MAPEAMENTO DA VIZINHANÇA

VISÃO GERAL

Nesta atividade, os estudantes criarão o bairro onde a história de “A Viagem” irá acontecer.

TEMPO



40 minutos

MATERIAIS



Papel A4, fita adesiva, um marcador preto grosso, um telemóvel para gravar vídeo.

INSTRUÇÕES



1. Sentar-se em círculo.
2. Fazer e discutir com os alunos as seguintes perguntas: Qual é o nome do bairro? Em que cidade está localizado o bairro? O bairro tem muitas árvores ou tem mais ruas e carros? Quem vive neste bairro, pessoas mais jovens ou mais velhas? Há muitas festas? Qual é o melhor do bairro? E o pior?
3. Use a sala (e os objetos na sala) para fazer um mapa do bairro. Primeiro, encontrar um lugar na sala onde se encontra a escola, e marcá-lo com uma cadeira, um sapato, uma secretária, ou qualquer outro objeto. O que rodeia a escola? Mova os objetos da turma para criar este mapa: existe um ginásio? Existe uma Escola Secundária? Existe algum museu? Etc. Certifique-se de colocar nomes nos diferentes locais à medida que os

define usando papel A4, um marcador preto espesso, e alguma fita adesiva para que se possa ver claramente como o mapa se reúne. Pode usar fita adesiva para definir as estradas que ligam os diferentes locais em torno da vizinhança.

4. Uma vez concluído o mapa, peça aos alunos que pensem numa personagem que vive neste bairro, peça-lhes que encontrem um lugar à volta da sala, e façam uma estátua desta personagem (por exemplo, o padeiro a fazer pão, alguém a passear um cão, uma criança a brincar no parque, etc.).
5. Fazer um Mannequin Challenge, ou seja, levar um vídeo do bairro com todos “congelados” durante alguns segundos (saiba mais sobre o Mannequin: https://en.wikipedia.org/wiki/Mannequin_Challenge)
6. Pedir ajuda aos estudantes para colocarem tudo de volta no lugar, uma vez terminado.



PASSEIOS ESCOLARES

VISÃO GERAL

Nesta atividade os estudantes explorarão e construirão o contexto escolar em “A Viagem”, brincando com a essência das personagens que fazem parte da escola.

TEMPO

15 minutos



PREPARAÇÃO

Uma sala onde os estudantes se podem estar confortavelmente. Se estiver numa sala de aula, empurre todas as cadeiras e mesas para os lados da sala para abrir espaço..

INSTRUÇÕES



1. Peça aos alunos para começarem a andar pela sala em silêncio, sem se falarem ou tocarem uns nos outros.
2. Enquanto caminham, explique-lhes que irão explorar a forma como a escola (NOME DA ESCOLA) está a assumir diferentes personagens à medida que caminham. Eles nunca devem parar de andar.
3. Enquanto os alunos continuam a andar, dê as seguintes instruções*:
 - Agora são alunos do primeiro ano... como é que os alunos do primeiro ano andam? Como é que eles se movem? Rapidamente? Lentamente? São felizes? Estão cansados? Estão entusiasmados por estar na escola? (Deixe-os explorar estes movimentos durante cerca de um minuto).
 - São agora estudantes da quarta classe... como é que estes estudantes se movem? (Deixe-os explorar estes movimentos durante cerca de um minuto)
 - Agora são professores... escolhem um professor... são professores de Matemática? É um professor de Desporto? És o Diretor? (Deixe-os explorar estes movimentos durante alguns minutos). És um professor a andar pelos corredores da escola, e à medida que se cruzam, podem dizer olá um ao outro apenas com os olhos.
 - Quem mais está nesta escola? Escolha uma personagem que faça parte desta escola... talvez um dos pais? o pessoal da cafetaria? o conselheiro escolar? Escolher qualquer pessoa que possa fazer parte desta escola: como é que esta pessoa anda?
 - Agora são estudantes do ano passado... como é que andam? Como é que respiras? És um estudante feliz? És feliz por lá estares? Estás preocupada? Estás cansado? Como é que todos estes sentimentos se manifestam na forma como caminha? Pense em como se sente, e quando se depara com um colega de turma, diga-lhe o que sente apenas usando os seus olhos (não é permitido falar).

- A campainha toca e precisa de ir para a aula... está agora com pressa para ir para a aula! (Deixe-os andar rapidamente, sem correr).
- Chegou à aula! Encontre um lugar e sente-se em círculo!
- Está agora na aula. São os alunos do último ano da escola (NOME DA ESCOLA), e hoje têm a assembleia para decidir onde irão para a viagem de fim de curso.

* Pode adaptar as diferentes personagens para melhor se adaptarem ao contexto escolar com que os seus alunos estão mais familiarizados.



PLANO E MÍMICA

VISÃO GERAL

Nesta atividade, os estudantes planejarão em conjunto onde as personagens de “A Viagem” irão para a sua viagem de campo de fim de manual.

TEMPO

25 minutos



INSTRUÇÕES



1. Os estudantes estão sentados em círculo. Explique-lhes que são os estudantes do último ano da escola (NOME DA ESCOLA), e que estão na assembleia para decidir para onde irão para a visita de estudo de fim de curso do manual.



2. Colocar os estudantes em grupos de quatro. Pedir a cada grupo que pense num lugar aonde gostariam de ir. Dê-lhes 5 minutos para decidirem. Podem ser tão criativos quanto quiserem, pode ser em qualquer lugar, real ou inventado. Os outros grupos não podem saber o que o resto dos grupos estão a planear.
3. Uma vez que todos os grupos tenham decidido para onde gostariam de ir, peça a cada grupo para criar mímica ou coreografia sem usar palavras de onde estão e o que farão nesta viagem. Dêem-lhes cerca de 5 minutos para se prepararem.
4. Peça-lhes que se sentem todos juntos num semi-círculo virado para a frente da turma.
5. Peça a um grupo para ir ao centro, em frente da turma, e agora sem falar têm de fazer a sua imitação/coreografia do seu plano para a viagem.
6. O resto dos grupos tem de adivinhar onde estão e o que planearam. Se não adivinharem, basta pedir ao grupo que explique o que estavam a propor.
7. Uma vez apresentados todos os grupos, pedir à turma que vote para onde gostariam de sair das diferentes opções dadas.

DEBREVE

Peça aos estudantes para se sentarem em círculo, e discutir com eles as seguintes questões (ou qualquer outra questão que considere ser útil para ajudar os estudantes a tomar consciência do processo):

- ▶ Pedir-lhes que revejam as três atividades que fizeram (mapeamento do bairro, passeios escolares, e planeamento e mímica). O que aconteceu?
O que foi fácil? O que foi difícil? Qual foi o mais engraçado? Como é a vizinhança da nossa história?
- ▶ Como é a escola da nossa história?
- ▶ Aprendeste ou descobriste alguma coisa?



NARRAÇÃO

Realiza-se uma reunião informando professores, pais e alunos onde e quando a viagem vai acontecer. Após a reunião, os estudantes são libertados para o dia e autorizados a ir para casa. Um grupo de três estudantes, que são amigos e vizinhos muito próximos, deixam a reunião e caminham juntos para casa. Um deles parece triste, e os outros dois amigos reparam nisso. Afinal, eles são amigos há muito tempo, e conseguem realmente perceber quando algo está errado. Um deles pergunta o que está errado, e o amigo responde bastante desanimado que não vai poder ir à viagem. Agora os três amigos sentem-se deprimidos e desapontados. Depois de tudo o que tinham passado juntos, se um deles não podia ir, a viagem não valia a pena. Eles tinham de encontrar uma solução.

FACILITAÇÃO

Explique aos estudantes que eles irão explorar e descobrir como são estes três amigos, as suas famílias e as suas rotinas.

FORMA DE UMA PESSOA

VISÃO GERAL

Nesta atividade, os estudantes moldarão as personagens principais atribuindo-lhes características físicas, personalidades e antecedentes..

TEMPO

50 minutos



PREPARAÇÃO

Preparar os três grandes pedaços de papel antes da sessão: utilizando um rolo de papel de pelo menos 1 x 1,5 metros, desenhar a forma de uma pessoa e cortá-lo. Faça isto três vezes, uma para cada personagem em que os alunos vão trabalhar.

INSTRUÇÕES



1. Sentar-se em círculo.
2. Dividir os estudantes em três grupos. Vários métodos podem ser utilizados para o fazer. O professor pode pedir aos alunos para se colocarem em círculo e atribuir os números 1, 2 e 3 seguindo a ordem em que são colocados, para que os 1s, 2s e 3s sejam os membros dos três grupos. Este método é particularmente útil se o professor notar que os alunos que estão próximos uns dos outros são colocados juntos no círculo e quiser fomentar a interação e cooperação entre alunos que normalmente não fazem coisas em conjunto. Outro método para criar os três grupos pode ser fazer com que cada aluno escolha um pedaço de papel com um número de uma caixa.



3. Cada grupo será responsável pelo desenvolvimento de uma das personagens. Terão de decidir o nome, sexo, onde a pessoa nasceu, idade, aparência, personalidade, medos e desejos. Peça-lhes que incluam elementos tais como capacidades, cor dos olhos, do cabelo e da pele, estado de saúde, etc. Dar exemplos, se necessário. Dê a cada grupo 5 minutos para concordar sobre as características da personagem.
4. Uma vez que o grupo tenha concordado, terão de desenhar, colorir e escrever as principais características do personagem no grande pedaço de papel que o professor forneceu. Dêem-lhes 15 minutos para o fazerem.
5. Uma vez que todos os grupos estejam prontos, cada um apresentará o personagem. Todos os estudantes podem participar na apresentação. Encoraje os estudantes dos outros grupos a fazerem perguntas sobre a personagem e a sua família.

HORAS DO DIA

VISÃO GERAL

Nesta atividade, os estudantes irão aprofundar a sua construção das personagens, representando-as em diferentes momentos do dia e em diferentes fases da sua vida.

TEMPO

30 minutos



INSTRUÇÕES



1. Peça um voluntário de cada um dos três grupos. Cada voluntário irá encarnar a personagem moldada pelo seu grupo. Peça aos três voluntários para irem para a frente da turma (para o palco).
2. Peça aos três voluntários para representarem a personagem quando ela/ele tinha: 1 ano, 3 anos, 6 anos, 8 anos, 10 anos de idade, e a sua idade atual. Deixar os voluntários explorar cada idade durante cerca de 30 segundos a um minuto. O professor orientará os voluntários, apelando progressivamente para que a idade seja representada. Enquanto a representam, eles podem utilizar todo o espaço da sala de aula. Os voluntários só podem utilizar o seu corpo para expressar a idade das personagens. Não podem falar. O resto da turma observa.
3. Peça três novos voluntários, cada um de um dos três grupos. Pedir-lhes que representem o que as personagens fazem normalmente em diferentes alturas do dia (num dia da semana): às 6 da manhã, às 9 da manhã, às 11 da manhã, às 13 da tarde, às 17 da tarde, às 19 da noite, às 21 da noite, às 23 da manhã, à 1 da manhã, às 4 da manhã. O professor orientará os voluntários que chamarem progressivamente para a hora do dia. Enquanto o representam, eles podem utilizar todo o espaço da sala de aula. Não podem falar, só podem usar os seus corpos para representar o que as personagens estão a fazer nestas horas do dia. O resto da turma observa.
4. Pedir três novos voluntários, cada um de um dos três grupos. Pedir-lhes que representem as personagens em ocasiões especiais: 24 de Dezembro, 31 de Dezembro, o seu décimo aniversário, num domingo às 14h, no último dia de aulas antes das férias de Verão, no primeiro dia de aulas, quando iniciaram a escola básica. Acrescente outras ocasiões especiais relevantes que possa considerar interessantes a explorar para o seu contexto escolar. Não podem falar, só podem usar os seus corpos para representar o que as personagens estão a fazer nestas alturas do dia. O resto da turma observa.

SUGESTÕES PARA FACILITADORES

Se houver muitos estudantes que desejem experimentar o exercício, permitir mais do que uma ronda de voluntários para cada passo.



DEBRIVE

Para terminar a segunda fase, debrief com as seguintes perguntas:

- ▶ Como foram as atividades?
- ▶ Foi difícil chegar a acordo sobre as características do seu grupo? Concordou em todos os momentos? Houve algumas características que foram mais difíceis de acordar?
- ▶ Como se sente em relação às personagens? Sente-se identificado por alguns deles em alguns aspetos?

Perguntas para os voluntários da atividade Tempos do dia:

- ▶ Como se sentiu ao representar a sua personagem?
- ▶ O que lhe pareceu mais difícil de representar? O que lhe pareceu mais fácil? Porquê?

Perguntas para os estudantes que estavam a observar os voluntários:

- ▶ Os três personagens foram representados como teria imaginado?
- ▶ Viu alguma coisa que o surpreendeu?

FACILITAÇÃO

Qual é a coisa mais importante que aconteceu às personagens no passado?

A MOMENT IN THE PAST

VISÃO GERAL

“Conhecer o mentor” é um passo muito importante na viagem do herói. O “Encontro com o Mentor” ocorre após o herói ter sido chamado à Aventura e ter descoberto que a tarefa que se avizinha será incrivelmente difícil. O Mentor proporciona então ao herói um treino (físico, mental, espiritual, ou uma combinação dos mesmos) e acompanha frequentemente o herói na viagem.

A fim de descobrir quem é o mentor das nossas personagens, com esta atividade convidamos os estudantes a refletir sobre as coisas mais importantes que aconteceram na vida da personagem. Através deste exercício de recordação fictícia, os estudantes poderão reconhecer que muitas vezes já possuem as ferramentas de que necessitam para enfrentar viagens difíceis. Talvez seja o conselho de companhia de uma pessoa, mas talvez “o mentor” tome a forma de uma lição aprendida.

TEMPO



80 minutos

MATERIAIS



Folhas de papel, post-its, canetas, marcadores coloridos, telemóveis para gravar vídeo (pelo menos um por grupo).

INSTRUÇÕES



1. Sentar-se em círculo.
2. Dividir os estudantes em três grupos. Podem ser os mesmos da etapa 2 ou mudar, dependendo da escolha do professor.
3. Cada grupo terá 5 minutos para determinar qual foi a coisa mais importante que aconteceu com o personagem atribuído no passado. A fim de assegurar que todos os membros do grupo participem na criação da história, o professor pode sugerir que cada aluno escreva num post-it o que pensa que deve ser a coisa mais importante que

aconteceu no passado. Neste caso, dê aos alunos um par de minutos para escreverem no post-it e 5 minutos para partilharem ideias e chegarem a uma história comum.

4. Quando o grupo estiver de acordo sobre o que é a coisa mais importante que aconteceu à personagem, os membros do grupo terão de definir a história à sua volta. A história deve ter personagens, um lugar, um tempo, um início, um meio e um fim. Sugira aos alunos que reflitam sobre as seguintes questões enquanto constroem a história: Qual é a situação inicial?
 - Quando é que esta história tem lugar?
 - Onde se passa esta história?
 - Porque é que isso aconteceu?
 - Quem está envolvido na história?
 - Qual é o principal conflito ou problema? Qual é o resultado?

As perguntas podem ser listadas num quadro, para que os estudantes as possam analisar enquanto trabalham na história. Dê-lhes papel e canetas para tomarem notas e 20 minutos para criarem a história.

5. O professor vai agora pedir a cada grupo que grave um pequeno vídeo explicando a história. Os alunos podem ser tão criativos quanto quiserem, pode haver um narrador a contar a história e os outros alunos a interpretá-la através de gestos, pode ser uma encenação onde todos os atores podem falar, pode envolver a utilização de desenhos ou outros materiais da sala de aula, etc. Dar exemplos. Dê aos alunos 15 minutos para ensaiar e 10 minutos para gravar. Os vídeos não devem ter duração superior a 5 minutos.
6. Os vídeos juntos como uma aula. Depois de cada vídeo, os alunos de outros grupos podem fazer perguntas.



DEBREVE

Para terminar a terceira fase, debrief com as seguintes perguntas:

- ▶ Como foi a atividade? Foi difícil? Foi fácil?
- ▶ Foi difícil concordar sobre a coisa mais importante que aconteceu às personagens no passado? E a partir daí, foi fácil criar a história?
- ▶ Para além das três personagens principais, quem foram as pessoas mais importantes envolvidas na história? O que é que elas fizeram?
- ▶ O que determinou o resultado da história?
- ▶ Há uma pessoa na história que o inspirou a fazer as coisas de forma diferente ou que lhe deu conselhos? Que lição importante pode aprender com o resultado da história? Como é que isto o pode ajudar a enfrentar futuros obstáculos?
- ▶ Quem acredita ser a personagem que não pode assistir à viagem? Todos vós? Se não, quem seria para si e porquê?
 - ▶ *No final desta etapa, os estudantes devem ter decidido quem é a personagem que não pode assistir à viagem)*



ETAPA 4: ATRAVESSAR O LIMAR | INTRODUZINDO O TEATRO DO FÓRUM

FACILITAÇÃO

Porque é que o estudante não pode ir?

IDEIAS CUMULATIVAS

VISÃO GERAL

Nesta atividade, os estudantes definirão a razão pela qual a personagem não pode participar na viagem.

TEMPO

15 minutos



INSTRUÇÕES



1. Sentar-se em círculo.
2. Dê um passo atrás na atividade anterior e certifique-se de que todos sabem quem é a personagem que não pode assistir à viagem.
3. Dê 2 minutos a cada aluno para pensar porque é que a personagem não pode assistir à viagem.
4. Pedir aos estudantes para formarem pares, partilharem as suas ideias e chegarem a uma razão comum que determine a incapacidade da personagem para participar na viagem (podem escolher entre uma das suas ideias, misturá-las, ou inventar uma nova). Dê-lhes 2 minutos para o fazerem.
5. Pedir a dois pares para se juntarem e repetir o procedimento. Depois peça a dois grupos para se juntarem mais uma vez, até que a turma chegue a uma única situação que provoque a incapacidade do personagem de se juntar à viagem.
6. Sentar-se em círculo e discutir a situação que impede a personagem de se juntar à viagem.

SUGESTÕES PARA FACILITADORES

- A música instrumental baixa pode ser tocada durante a atividade para criar um ambiente confortável e criativo.
- Alguns exemplos de porque a personagem não pode ir são: ela/ele não pode pagar o custo da viagem, a viagem envolve natação e a personagem não sabe nadar, a personagem tem uma deficiência e a turma escolheu um lugar que não é adequado, os pais da personagem são muito tradicionais e não o deixam assistir, etc.)

FACILITAÇÃO

O que pode ser feito para que os três estudantes possam assistir à viagem?

TEATRO DO FÓRUM

VISÃO GERAL

Nesta atividade, os estudantes apresentarão alternativas e soluções para a situação que impedem a personagem de se juntar à viagem.

TEMPO

45 minutos



INSTRUÇÕES



1. Sentar-se em círculo.
2. Dê um passo atrás na atividade anterior e assegure-se de que todos estão conscientes da situação que impede a personagem de se juntar à viagem.
3. Criar uma história em torno da situação que impede a personagem de participar na viagem, onde o principal conflito é que a personagem está a tentar mudar a situação para poder participar, mas algo ou alguém está a impedi-lo de o poder fazer. Para facilitar o brainstorming e criar uma cena específica com os estudantes que materializa o conflito, utilize a seguinte estrutura: como é que a personagem está a tentar resolver o problema? Onde é que isto está a acontecer? Quando é que isto está a acontecer? Quem está lá? Quem está a dificultar à personagem a resolução do seu problema?
4. Pedir que outros voluntários representem o resto das personagens da história, se houver algum. Estes outros personagens podem ser aliados tanto do antagonista como do protagonista, e podem mudar a sua posição à medida que o conflito se desenrola. Dar aos voluntários 5 minutos para ensaiarem e improvisarem um pequeno esquete, representando o momento em que a personagem está a tentar resolver o problema. Por exemplo, se o problema for que os pais da personagem são demasiado tradicionais, o esquete pode ser posto na sala de estar da personagem, pedindo permissão ao seu pai, e o seu pai dizendo não. Explique que é importante que a personagem que está a proibir a viagem (neste exemplo, o pai) esteja convencida das suas próprias razões, e não ceda facilmente.
5. Peça aos voluntários que apresentem o esquete ao resto da turma, e explique à turma que, no ponto de conflito, eles irão parar a peça e poderão substituir qualquer uma das personagens para tentar mudar a história.

6. Parem a ação no ponto de conflito e perguntem aos alunos sobre possíveis alternativas, convidando-os a subir ao palco para substituir uma personagem (podem substituir o protagonista, um aliado, ou criar uma personagem totalmente nova) para poderem negociar a sua alternativa. Após cada substituição, perguntar aos estudantes fora do palco (os da plateia) o que aconteceu, e se algo mudou. Faça tantas substituições quantas os estudantes desejarem.
7. Se um estudante decidir substituir o antagonista (no nosso exemplo, este seria o pai), deixe-o fazê-lo. Após a substituição, perguntar ao público o que mudou, e se esta mudança é real ou se parece mais uma mudança mágica. Convide-os a tentar encontrar alternativas que dependam das mudanças que o protagonista possa promulgar, em vez de esperar mudanças “mágicas” dos outros.
8. Se a situação for muito difícil de resolver e não parecer haver uma alternativa, perguntar aos estudantes se há algo que possa ser feito num momento diferente da vida das personagens (podem criar realidades alternativas tanto para o protagonista como para o antagonista), e convidá-los a improvisar essa nova situação para ver se algo muda. No nosso exemplo, talvez queiram atuar uma situação em que o pai era um rapaz e queria ir para a sua viagem de fim de ano, mas não lhe foi permitido fazê-lo, desta forma, o pai pode empatizar, ou talvez o protagonista possa descobrir novos elementos de negociação.



SUGESTÕES PARA FACILITADORES

Nota: mudar a viagem para facilitar a participação de todos também é possível, mas se for necessário mudar a viagem, que esta ideia venha primeiro dos estudantes. Só a sugerir no final, como último recurso, se não a tiverem apresentado.

DEBREVE

Para terminar a fase quatro, debrief com as seguintes perguntas:

- ▶ Como encontrou o processo de decisão do motivo que impede a personagem de se juntar à viagem?
- ▶ Enquanto o grupo se juntava, foi mais difícil ou mais fácil chegar a acordo sobre uma ideia comum em comparação com quando a debatemos em pares ou em grupos mais pequenos?
- ▶ Acharam as vossas propostas muito diferentes entre si?
- ▶ Como estava à procura de alternativas para resolver a situação? Foi difícil encontrar uma solução?
- ▶ Conseguiu encontrar soluções para o personagem assistir à viagem? Se sim, como se sente agora que encontrou uma solução que permite que todos os estudantes participem na viagem?
- ▶ O que foi difícil? E fácil?
- ▶ O que mais lhe agradou?



NARRAÇÃO

(Para esta parte da narração, o professor pode utilizar diferentes elementos da sala de aula para fazer um efeito de trovão e relâmpago. O professor pode pedir ajuda aos alunos, por exemplo, enquanto o narrador lê a história, alguns alunos podem brincar com as luzes para fazer o relâmpago, alguns podem fazer o barulho do trovão, e outros podem agir como os alunos no autocarro).

Depois de resolver a situação (agora os três amigos podem ir!), chega o dia da visita de estudo. Toda a gente está a zumbir de excitação. Terão o melhor dos tempos! Os três amigos e todos os seus colegas de turma entram no autocarro. Há muito barulho: tagarelar, cantar, rir. Com toda esta diversão a decorrer, ninguém reparou que o autocarro estava a entrar numa tempestade relâmpago. Bem, ninguém excepto o motorista do autocarro, que não deu atenção à questão da tempestade e continuou a conduzir ao longo da auto-estrada. De repente, um clarão ofuscante cobriu a visão de todos, durante alguns segundos tudo ficou completamente branco, e um trovão em defesa abanou o autocarro. Ouvia-se toda a gente gritar em pânico juntamente com o rugido do trovão, mas a brancura do relâmpago mal permitia que algumas silhuetas fossem vistas. Os três amigos abraçaram-se bem no fundo dos seus assentos com os olhos fechados, e as mãos sobre os ouvidos, até perceberem que o clarão e o rugido tinham parado. Levantaram lentamente a cabeça, e certificaram-se de que tinham todas as partes do corpo ainda presas.

Felizmente, estavam sãos e salvos. Olharam em volta e perceberam que o autocarro tinha parado, todos tinham desaparecido excepto eles próprios e o motorista do autocarro, que olhou para eles como se nada tivesse acontecido e disse com apatia: “Saíam, estamos aqui”.

Os três amigos sentiram-se confusos e assustados, mas não ousaram desobedecer ao condutor do autocarro, e decidiram sair do autocarro. Mal tinham saído do autocarro quando ouviram o motor acelerar atrás deles, pois o autocarro deixou-os para trás.

Olharam um para o outro e depois olharam à sua volta. Estavam num lugar que nunca tinham visto antes: só reconheceram uma coisa, uma grande placa sobre a porta do edifício à sua frente que indicava que estavam mesmo em frente de uma escola secundária.

Mesmo que os estudantes não fossem capazes de encontrar uma solução na fase anterior, fornecer uma explicação “mágica”: por exemplo, o pai mudou subitamente de ideias, ou se foi por uma razão económica, o estudante encontrou na rua uma fatura de 100 euros que lhe permitiu ir, etc.

FACILITAÇÃO

Como é esta escola secundária? Qual é a sua aparência a partir do exterior? Como são as redondezas?

CONGELAMENTO DA METAMORFOSE

VISÃO GERAL

Nesta atividade, os estudantes criarão a Escola Secundária e arredores.

TEMPO

20 minutos



PREPARAÇÃO

Para se preparar, fazer o seguinte aquecimento com os estudantes:

1. Pedir aos alunos para caminharem utilizando todo o espaço da sala de aula. Enquanto caminham, o professor dirá aleatoriamente números de 1 a 10, onde 1 é muito lento (câmara lenta) e 10 é muito rápido (quase a correr, mas sem correr). Os alunos terão de adaptar a velocidade do seu movimento ao número.
2. Agora peça aos estudantes, enquanto continuam a andar, que interpretem as emoções: felizes, tristes, entusiasmados, cansados, zangados, etc.
3. Agora peça-lhes para continuarem a andar e quando o professor disser o nome de um animal para o interpretar e congelar. Experimente 5 ou 6 animais. Peça-lhes que olhem uns para os outros sem se mexerem. Faça o mesmo com poucos elementos da sala de aula (cadeira, mesa, tabuleiro, etc.).

INSTRUÇÕES



1. Ficar de pé em círculo.
2. Pedir aos alunos para arranjam um nome para a Escola Secundária a que as personagens chegaram.
3. Peça um voluntário para um stand num dos extremos da aula. Pedir ao resto da turma que se levante no outro extremo. O voluntário virar-se-á de costas para a turma e dirá: “1, 2, 3, [um elemento] congelar!” Os restantes alunos tentarão avançar em Direção ao voluntário, mas quando o aluno disser “congelar”, terão de se transformar numa estátua representando o elemento daquela Escola Secundária imaginária nomeada pelo voluntário. O voluntário tem de olhar à sua volta, se alguém se mexer, enviá-los para a linha de partida.
4. Permitir que diferentes estudantes se voluntariem para dizer “1,2,3 [elemento] congelar!”
5. Os elementos possíveis são: árvores e vegetação, professores, estudantes, mobiliário, o diretor, pais, etc.

SUGESTÕES PARA FACILITADORES

Este jogo é particularmente importante para introduzir o Teatro da Imagem, é uma versão adaptada do jogo “Estátuas” (também conhecido como “Red Light, Green Light”, “Grandmother’s Footsteps”, “Uno, dos, tres, toca la pared”, “Un, due, tre, stella!”, “Um, dois, três, macaquinho do chinês!”).

NARRAÇÃO

Não havia ninguém para ser visto, por isso decidiram entrar na escola para encontrar ajuda, ou pelo menos alguém que lhes pudesse dizer onde estavam e o que estava a acontecer.

Um professor viu-os a vaguear pelo corredor e disse-lhes para irem imediatamente para a aula:

- ▶ Professor: “O que estás aqui a fazer?”
- ▶ Pax 1: “Bem...mmm...estamos aqui...”
- ▶ Pax 2: “Não sabemos onde mmm...”
- ▶ Pax 3: “Esperem, estamos perdidos!”
- ▶ Professora: “Não estás perdida porque te encontrei, vai para a aula e pára de inventar desculpas como sempre!”...e empurrou-os para dentro de uma sala de aula sem lhes dar uma oportunidade de responder.

FACILITAÇÃO

Como é esta sala de aula? Quem está presente?

A MÁQUINA DE AULA

VISÃO GERAL

Nesta atividade os alunos definirão as características da sala de aula e das pessoas que nela se encontram (alunos e professor).

TEMPO



20 minutos

MATERIAIS



Um telemóvel para gravar vídeo.

INSTRUÇÕES



1. Sentar-se em círculo.
2. Peça três voluntários que representarão os três personagens principais e peça-lhes que saiam da aula.
3. Peça aos restantes alunos que imaginem a turma da escola secundária e recriem-na. Faça-os pensar em como os alunos estão sentados, onde está o professor, etc. Dê-lhes 2 minutos para moverem as coisas e encontrarem o seu lugar na sala de aula. Peça-lhes que fiquem congelados numa imagem (isto seria semelhante ao desafio do manequim²⁷).
4. Peça aos três voluntários para voltarem à aula e descreverem o que vêem, enquanto todos os outros permanecem em silêncio, congelados na sua imagem.
5. Peça aos três voluntários para fazerem uma imagem que reflita como o seu personagem se sente neste momento na história.
6. Quando todos os estudantes são congelados, com o telemóvel, registam a imagem como num desafio de manequim.
7. Agora peça aos estudantes para permanecerem na sua imagem, e sem perderem o seu carácter, devem fazer um pequeno movimento para acompanhar a imagem, e voltar para a imagem inicial (como um GIF). Quando todos os estudantes têm o seu movimento, devem agora acrescentar um som ou uma palavra ao seu movimento.
8. Quando todos os estudantes tiverem o seu movimento e som/palavra, peça-lhes para voltarem à sua imagem inicial. Dê a volta à sala de aula, e toque (ou aponte) para cada aluno um a um, para ver a sua imagem ganhar vida (como um GIF). Quando tiverem passado por todos os alunos, então dirão ação, e todas as imagens serão “ativadas”, para criar uma sala de aula semelhante a uma máquina.
9. Gravar um vídeo desta máquina. Ver ambos os vídeos (a imagem congelada e a máquina da turma) com os alunos.

NARRAÇÃO

A campanha toca, indicando o início de uma nova classe. O professor chega e pede aos alunos que entreguem os seus projetos de matemática. Oh não! É uma aula de matemática! Os três amigos olham um para o outro numa mistura de surpresa e terror... Que projeto de matemática!? Eles não prepararam nenhum projeto de matemática, nem deveriam estar nessa turma, mas o que dirão eles ao professor? Ela não acreditará em nada do que eles dirão.

Isto é tão embaraçoso; não, é uma verdadeira catástrofe! Eles têm de arranjar uma desculpa o mais depressa possível.

27 What's a "mannequin challenge"? https://en.wikipedia.org/wiki/Mannequin_Challenge

FACILITAÇÃO

Como explicaria ao seu professor que não foi capaz de completar um trabalho? Que razões haveria para não teres feito o teu trabalho a tempo?

NÃO SE PODE DIZER A PALAVRA NÃO

VISÃO GERAL

Nesta atividade, os estudantes terão de apresentar explicações suficientemente boas para que os três amigos não tenham completado o seu projeto de matemática a tempo.

TEMPO

20 minutos



PREPARAÇÃO

Colocar duas cadeiras no meio da classe, uma em frente da outra, e todas as cadeiras restantes num círculo à sua volta.

INSTRUÇÕES

1. Sentar-se em círculo.
2. Pedir um voluntário.
3. O voluntário representará uma das três personagens principais e sentar-se-á numa das duas cadeiras. O professor ficará de pé na outra cadeira e perguntará “Porque não fazes o teu trabalho”. O voluntário terá de responder e dar explicações sem dizer a palavra “não”; se o disser, interpretará o papel do professor de matemática e escolherá um colega de turma que interpretará o aluno. Se ela/ele não disser “não” depois de responder três vezes à pergunta, ela/ele volta para o círculo. Repetir o jogo até que todos os alunos tenham participado.



SUGESTÕES PARA FACILITADORES

Sugerir aos alunos que desempenhem o papel do professor que não escolham colegas de turma que já tenham encarnado o aluno.

NARRAÇÃO

O professor pede aos três amigos para se sentarem. Todos os alunos estão a olhar para os três amigos, que silenciosamente se sentam no final da aula, enquanto a professora dá uma aula de matemática: eles não fazem ideia do que ela está a falar.

A campainha toca. Sem olhar para eles, todos se levantam rapidamente, e deixam a sala de aula numa confusão. Levantam-se calmamente e começam a andar para sair da sala quando a professora os pára. “Não vão a lado nenhum até terminarem estes exercícios de matemática”. Ela olha para eles com um sorriso na cara...isto não pode ser bom. Ela dá-lhes um pedaço de papel e sai da sala, trancando a porta atrás dela. O papel diz:

“Tem 30 minutos para completar os seguintes exercícios de matemática. Se o fizer, a porta abrir-se-á automaticamente e estará livre para ir. Se não completar os exercícios a tempo...”.

FACILITAÇÃO

O que acontece se não completarmos os exercícios a tempo?

JOGOS DE MATEMÁTICA

VISÃO GERAL

Nesta atividade os estudantes resolverão exercícios de matemática e lógica e pensarão nas consequências de não completar os exercícios a tempo.

TEMPO

20 minutos



MATERIAIS

Papel com exercícios, folhas de papel, canetas e lápis.



PREPARAÇÃO

Preparar uma folha de papel para cada exercício. Precisar-se-á de 4 cópias de cada um.

INSTRUÇÕES

1. Sentar-se em círculo.
2. Pedir aos alunos para formarem 4 grupos.
3. Distribuir o papel com o Exercício 1: “Uma mãe envia o seu filho ao rio e pede para lhe trazer exatamente 3 litros de água. Ela dá-lhe uma lata de 4 litros e uma lata de 9 litros. Como pode ele medir com precisão os três litros?”



Dê-lhes 5 minutos para resolverem o exercício. Se terminarem mais cedo, podem passar para o próximo. Se não o terminarem, terão de o deixar incompleto e passar para o novo exercício.

- Exercício 2: “Colocar uma caneta de plástico numa garrafa de água. Como se pode retirá-la sem tocar na garrafa, sem usar um objeto, ou sem partir a garrafa?”

Dê-lhes 5 minutos para resolverem o exercício. Se terminarem mais cedo, podem passar para a seguinte. Se não a terminarem, terão de a deixar incompleta e passar para o novo exercício.

Exercício 3: Se $2 + 2 = 44$, $3 + 3 = 96$, $4 + 4 = 168$ e $5 + 5 = 2510$;

Então: $6 + 6 = ?$ Se terminarem cedo e tiverem exercícios incompletos, podem voltar para eles e tentar resolvê-los antes de o tempo terminar.

- Parar a atividade e perguntar se todos os grupos têm as três soluções. Pedir-lhes que partilhem os resultados dos exercícios e, se necessário, dar-lhes as soluções.

SUGESTÕES PARA OS FACILITADORES

Solução para o exercício 2: Se encher a garrafa de água, a caneta de plástico flutuará, e poderá pegá-la sem tocar na garrafa.

Solução para o exercício 3: O padrão é $x + x =$ juntando os números resultantes de $x+x$ e $x \times x$. Assim, $6 + 6 = 3612$

Não importa quem acaba e quem não acaba, corrijam as respostas em conjunto no final.



DEBREVE

Para terminar a fase cinco, debrief com as seguintes perguntas:

- ▶ Alguma vez teve uma experiência como a das personagens principais?
- ▶ Como se sente quando não termina os trabalhos a tempo? Como se explica ao professor?
- ▶ Que consequências tem o fato de não terminar os trabalhos a tempo na Escola básica?
- ▶ Acha que funciona de forma diferente no Ensino Secundário?
- ▶ Como imagina a sua Escola Secundária?
- ▶ Parece-lhe aquela em que os três personagens acabam?

ETAPA 6: ALIADOS E INIMIGOS | TRABALHANDO COM ANTAGONISTAS E ALIADOS

NARRAÇÃO

Os três amigos terminam os exercícios de matemática, e a porta abre-se. Estão finalmente livres, ou assim pensam eles. Os problemas parecem estar de novo a vir na sua Direção. Um grupo de estudantes está a caminhar pelo corredor, desafiadoramente a olhar para eles: cheira a problemas!

“Então vocês são os novos estudantes”, diz um deles num tom zombeteiro. Os três amigos tentam fugir, mas o grupo de estudantes junta-os. “Não se preocupem”, diz um deles, “Vamos mostrar-vos como as coisas funcionam por aqui, e em troca, vocês serão nossos escravos por um dia!” Eles riem-se quando começam a dar ordens aos três amigos.

FACILITAÇÃO

Como sair desta confusão?

MESTRE E ESCRAVO

VISÃO GERAL

Nesta atividade, os estudantes explorarão os sentimentos relacionados com o uso e abuso de poder.

TEMPO

20 minutos



INSTRUÇÕES

1. Sentar-se em círculo.
2. Pedir aos alunos para se sentarem em pares.
3. Cada par é formado por um mestre e um escravo. A única regra do jogo é que não se podem magoar um ao outro ou pedir aos seus escravos que façam qualquer coisa perigosa que possa pôr em risco a sua segurança. O mestre dá ordens que o escravo precisa de executar. Após 5 minutos pedem-lhes que parem e troquem de papéis. Ao fim de 5 minutos, interrompem o jogo.
4. Tirar alguns minutos para se sentarem em círculo e deixar os estudantes expressarem o que sentiam: o que era fácil, o que era difícil, se se sentissem zangados, como geriram as suas emoções, etc.



SUGESTÕES PARA OS FACILITADORES

Embora tenha pedido aos estudantes para terem cuidado, vigie-os cuidadosamente para se certificar de que não se magoam a si próprios ou uns aos outros.

NARRAÇÃO

Finalmente, os estudantes puderam libertar-se dos valentes. Continuaram a andar pelo corredor e depararam-se com a sala dos professores. Não conseguiam acreditar no que estavam a ver! Havia três estudantes no meio da sala com as mãos atadas e uma máscara na cara. Uma placa estava pendurada no telhado com as palavras “APÓS PUNHOOL PUNISHMENT”. Um grupo de professores estava sentado de um lado da sala, relaxando e bebendo o seu café, como se nada estivesse a acontecer.



Os três amigos ficaram espantados...que tipo de escola era esta onde os alunos eram tratados como escravos pelos colegas e amarrados pelos professores?!

Decidiram ir procurar ajuda para tirar de lá os três alunos castigados. Saíram a correr da escola secundária e tomaram a primeira rua, na esperança de encontrar alguém que os pudesse ajudar. Havia um para ser visto, mas continuaram a correr e encontraram um cemitério. Fora do cemitério, havia um sinal:

*“Pedir ajuda entre os mortos,
mas tenha cuidado com quem está na sua cabeça
para quem quer que solicite
duas vezes mais do que o dobro deles”*

Os três amigos estavam um pouco confusos e assustados com o que poderia acontecer, mas decidiram tentar.

FACILITAÇÃO

A quem é que pedem ajuda?

ZOMBIES

VISÃO GERAL

Nesta atividade, os estudantes irão pensar no papel do aliado e criá-lo sob a forma de um zombie.

TEMPO



50 minutos

MATERIAIS



Folhas de papel, canetas, marcadores coloridos, tesouras, fita adesiva, todo o tipo de material que possa ser útil para criar fatos, maquilhagem ou pintura facial, um lenço ou pedaço de tecido..

INSTRUÇÕES



1. Sentar-se em círculo.
2. Brainstorm que os alunos chamariam para os ajudar a libertar os alunos da sala de aula do professor. Pode ser qualquer um: um amigo, alguém da escola, alguém da sua família, alguém do bairro, alguém famoso, alguém fictício, uma figura histórica, etc. Escreva todas as suas ideias no quadro.
3. Pedir aos estudantes para se juntarem aos pares e para decidirem que personagem escolheriam de entre os que estão no quadro. Dêem-lhes 2 minutos. O mesmo carácter pode ser escolhido por mais do que um par.
4. Depois de todos os pares terem escolhido as suas personagens, explique que irão interpretar a versão zombie delas. Peça-lhes que pensem como é que uma versão zombie/magical do personagem que escolheram poderia ajudá-los a enfrentar esta



situação de dificuldade. Que qualidade, característica, habilidade, poder ou qualquer parte desse personagem seria especialmente útil para eles? Dê-lhes dez minutos e um pedaço de papel para responderem às seguintes perguntas:

- Nome do personagem
 - Idade
 - Descrição da personagem
 - Porque pode este personagem ser útil para libertar os estudantes?
 - Que poder terá este personagem na sua versão zombie?
5. Pedir aos pares para criarem os seus fatos de zombies. Dê-lhes 10 minutos.
 6. Peça aos alunos para apresentarem as personagens à turma em primeira pessoa e em tandem (no aluno será “o corpo”, mantendo as mãos atrás das costas, enquanto o outro aluno se esconde atrás dele trazendo as mãos para a frente). Colocar um pedaço de tecido para cobrir o aluno nas costas quando atua em tandem, como se mostra no desenho abaixo.



DEBREVE

Para terminar a fase seis, debrief com as seguintes perguntas:

- ▶ Como se sentiu ao jogar “Master and Slave”?
- ▶ Pode relacionar o jogo com algumas situações que você ou alguém que conhece tenha vivido na vida real?
- ▶ Quão importante é ser capaz de pedir ajuda?
- ▶ É difícil pedir ajuda?
- ▶ É difícil encontrar alguém disposto a pedir ajuda?
- ▶ É difícil encontrar alguém capaz de ajudar? Como é ser a pessoa que pode ajudar?

NARRAÇÃO

Os três amigos regressam à Escola Secundária para libertar os alunos que estão amarrados, mas os valentões estão à espera na entrada. Eles sabem que terão de os combater se quiserem cumprir a sua missão. Eles estão assustados, mas com alguma sorte e com a ajuda dos zombies acreditam que podem vencer os valentões..

FACILITAÇÃO

Vamos enfrentar os valentões.

LUTA EM CÂMARA LENTA

VISÃO GERAL

Nesta atividade, os estudantes atuarão como uma luta entre zombies e rufiões.

TEMPO



20 minutos

MATERIAIS



Folhas de papel, canetas, marcadores coloridos, tesouras, fita adesiva, todo o tipo de material útil para criar fatos, maquilhagem ou pintura facial.

INSTRUÇÕES



1. Sentar-se em círculo.
2. Divida os estudantes em dois grupos contando 1 e 2 seguindo a ordem em que são colocados, de modo a que os 1s e 2s sejam os membros dos dois grupos.
3. Peça ao grupo um para representar os zombies e ao grupo dois para representar os valentões. Eles têm 10 minutos para preparar os fatos.
4. Colocar os rufias numa linha e os zombies noutra linha virados para os rufias. Colocar os estudantes de modo a que haja um valentão para cada zombie. Certifique-se de que há espaço suficiente entre as duas linhas.
5. Pedir aos valentões e zombies que façam uma luta em câmara lenta, permanecendo nas linhas e sem tocar.

SUGESTÕES PARA OS FACILITADORES

Se não desejar ter duas sessões com fatos (o anterior e este), então pode planejar as sessões para que esta atividade seja feita na mesma sessão que a fase anterior.



FALAR COM A ESTÁTUA

VISÃO GERAL

Nesta atividade, os zombies e os valentões poderão falar e dar explicações uns aos outros sobre as suas ações.

TEMPO

20 minutos



INSTRUÇÕES



1. Após a luta ter durado alguns minutos, pedir a todos que congelem.
2. Descongelar os zombies um a um e pedir-lhes que digam ou façam o que quiserem ao ruído.
3. Congelar todos os zombies.
4. Descongelar os agressores, um a um, e pedir-lhes que respondam dizendo ou fazendo alguma coisa aos zombies.
5. Congelar todos os valentões.
6. Descongelar os zombies, um a um, e permitir-lhes que tenham a última palavra/ação.

SUGESTÕES PARA OS FACILITADORES

Recordar aos estudantes que quando interagirem com os seus colegas zombies ou valentões, não lhes é permitido magoarem-se uns aos outros, e manterem-se atentos.

NARRAÇÃO

Os três amigos derrotaram os valentões com os seus companheiros zombies. Infelizmente, os zombies só podem estar fora do cemitério durante um curto período de tempo antes de começarem a decompor-se e a perder as suas partes do corpo. Os amigos e os zombies despedem-se. Os três amigos observam os zombies a caminhar lentamente pelos corredores da escola em Direção ao sinal de EXIT, deixando para trás um rasto de pequenos pedaços e pedaços de carne, à medida que abrem a porta de saída e desaparecem. Um dos amigos pega num olho, o outro numa orelha e o outro num dedo. Colocam as partes do corpo no bolso como sinal de força para o que está para vir. Os três amigos sentem-se agora finalmente fortes e prontos para enfrentar os professores e libertar os estudantes.

Os três estudantes chegam à sala dos professores, abrem a porta com força e dizem “Vimos para vos salvar! Todos na sala se voltam, olham para eles sem qualquer reação, e sem qualquer reação continua a fazer a sua própria coisa. Os três amigos olham-se um para o outro, e encolhem os ombros quando um professor se aproxima dizendo: “Ótimo! Chegaram mesmo a tempo do julgamento!”



FACILITAÇÃO

É justo castigar os estudantes?

O JULGAMENTO

VISÃO GERAL

Nesta atividade, os estudantes criam o julgamento através do qual será decidido se os estudantes punidos devem ou não ser libertados.

TEMPO

30 minutos



PREPARAÇÃO

Instalar três cadeiras num lado da sala de aula, três cadeiras no lado oposto e três cadeiras no meio da sala de aula.

INSTRUÇÕES



1. Ficar de pé em círculo.
2. Diga aos estudantes que farão parte do julgamento onde será decidido se os estudantes punidos devem ou não ser libertados.
3. Peça três voluntários que encarnem os três amigos. Eles estarão sentados num dos lados da sala de aula.
4. Pedir três voluntários que encarnem os professores. Estarão sentados no lado oposto da sala de aula.
5. Pedir três voluntários que encarnem os três alunos castigados em julgamento. Sentar-se-ão em três cadeiras colocadas no meio da sala de aula com as mãos “atadas” e uma máscara a cobrir os seus rostos.
6. O professor encarnará o juiz, enquanto os restantes alunos se sentarão na audiência como júri.
7. Dê 2 minutos ao grupo de professores e aos três amigos para prepararem os seus argumentos: os professores têm de argumentar porque é que os alunos são punidos, e os alunos têm de argumentar porque é que não é admissível punir os alunos, e muito menos dessa forma. Terão também de argumentar porque não devem ou devem ser libertados.
8. O juiz dirá ação para iniciar a improvisação: os professores apresentarão primeiro os seus argumentos, e depois os estudantes. Em seguida, poderão discutir e debater os seus pontos de vista. O professor facilita o debate e mantém a ordem.
9. Quando a discussão fica presa, pára a peça, e pergunta ao público/júri se acham que o que está a acontecer é justo, e o que pode ser feito para mudar a situação. Convidar os alunos a proporem alternativas para desempenharem um papel na peça, como num

Teatro de Fórum.

- Depois de algum tempo é possível fazer uma rotação de personagens (os professores tornam-se os estudantes, etc.). Fazer tantas rotações quantas os estudantes quiserem, ou que lhes apeteça, ou até chegarem a acordo sobre a solução do julgamento.



SUGESTÕES PARA OS FACILITADORES

É importante construir as personagens que os estudantes “castigados” tenham as mãos atadas. No entanto, por razões de segurança, isto deve ser apenas fazer crer, ou seja, os estudantes devem ser capazes de se desamarrarem sem dificuldade. Para as máscaras, pode-se utilizar máscaras teatrais neutras que podem ser adquiridas em qualquer loja de conveniência, ou pode-se fazer uma máscara com algum cartão, tesoura e fio.

DEBRIEVE

Para terminar a fase sete, debrief com as seguintes perguntas:

- Como se sentiu no papel de rufia?
- Como se sentiu no papel do zombie?
- Acha que poderia ser encontrada uma solução comum sem a luta?
- Como se sentiu durante o julgamento? (Tenha pelo menos um dos professores, um dos três amigos, um dos alunos castigados e um dos membros da audiência a responder à pergunta)
- Concorda com a solução do julgamento? É justo castigar os estudantes? Quando é justo, se é que alguma vez o é? Existe alguma forma justa de punir os estudantes? Porquê ou porque não? Como, se houver alguma?
- Que tipo de comportamentos em nome dos estudantes têm consequências negativas? E em nome dos educadores?
- Se a turma estiver disposta a isso, pode abrir uma discussão sobre os comportamentos em nome de diferentes membros da comunidade escolar e as suas consequências.

ETAPA 8: A RECOMPENSA E O CAMINHO DE VOLTA | DESVENDANDO A METÁFORA

NARRAÇÃO

Os três amigos conseguiram defender o seu caso, e os professores decidiram levantar o castigo e libertar os alunos. Os três amigos, na sua excitação, aproximaram-se dos estudantes para os libertar quando de repente um clarão ofuscante cobriu a visão de todos. Durante alguns segundos, tudo ficou completamente branco, e um trovão em defesa abalou a sala. Todos gritavam em pânico juntamente com o rugido do trovão, mas a brancura do relâmpago mal permitia que algumas silhuetas fossem vistas. Os três amigos abraçaram-se com os olhos fechados, e as mãos sobre os ouvidos, quando perceberam que o clarão e o rugido tinham parado. Levantaram lentamente a cabeça, e certificaram-se de que tinham todas as partes do corpo ainda presas. Por sorte, estavam sãos e salvos. Olharam à sua volta e perceberam que estavam de volta ao autocarro, com os seus colegas de turma.

Os três amigos olharam um para o outro confusos... Será que tinham acabado de adormecer? Teria sido tudo apenas um sonho?

Riam-se, e falavam, e riam-se, e partilhavam doces. Nenhum dos três amigos mencionou o seu sonho aos outros. Decidem comer um lanche antes de chegarem ao seu destino. Cada um deles abriu as suas mochilas para encontrar os seus sanduíches. Cada um deles encontrou uma nota a dizer: "Obrigado por nos terem salvo. Como recompensa, deixamos-lhe algumas coisas que precisará para o próximo ano: um conselho, um poder, um objeto, um mentor e um aliado". Os três amigos olharam-se maravilhados: não podia ser real!

FACILITAÇÃO

What were the advice, the power, the object and who were the mentor and the ally?

REVISITANDO O PASSADO PARA MOLDAR O FUTURO

VISÃO GERAL

Nesta atividade, os estudantes refletirão sobre a história e deixarão um legado para os seus futuros “eus”.

TEMPO



50 minutos

MATERIAIS



Grande folha de papel, canetas, marcadores coloridos um telemóvel para gravar vídeos.

PREPARAÇÃO

Colocar uma grande folha de papel no meio da sala, juntamente com canetas e marcadores coloridos.

INSTRUÇÕES

1. Sentar-se em círculo, à volta da grande folha de papel.
2. Desenhe um ponto no lado esquerdo do papel. O ponto indica o início da viagem (ou seja, o início da oficina).



3. Fazer perguntas que ajudem os alunos a recordar a história desde o início. Com a ajuda dos alunos, desenhar uma linha que representa a história desde o início até ao fim. A linha não precisa de ser reta; pode subir e descer e ter curvas, dependendo da fase da história.
4. Peça aos alunos para colocarem pontos ao longo da linha e dar-lhes nomes. Deve ser um nome curto que lembre o que aconteceu nessa fase da história.
5. Dê aos alunos 5 minutos para acrescentarem o que acharem que falta no caminho. Pode ser objetos, nome de personagens, sentimentos... qualquer coisa que ajude a especificar a história e o que sentiram em relação à mesma.

6. Divida os estudantes em pares e peça-lhes que discutam sobre o que pensam ter aprendido através da história. Dê-lhes 5 minutos.
7. Peça aos alunos para voltarem ao jornal, e todos juntos, acrescentem notas, mensagens, desenhos, etc., para refletir o percurso de aprendizagem do workshop.
8. Agora peça a cada par que grave dois vídeos, cada um com 1 minuto de duração. Cada estudante usará o vídeo para deixar uma mensagem ao seu futuro “eu”. Será o seu conjunto de presentes contendo:
 - Um conselho;
 - Um poder;
 - Um objeto;
 - Um mentor;
 - Um aliado.

*O mentor e o aliado não têm de ser pessoas reais.
9. Todos os vídeos e vê-los juntos na aula

SUGESTÕES PARA OS FACILITADORES

Em vez de gravar vídeos e vê-los juntos, também o pode fazer utilizando um pedaço de papel, e pedindo a cada aluno que apresente o seu legado ao resto da turma.

Tire uma fotografia do percurso de aprendizagem da oficina e envie-a aos seus alunos como memória do seu percurso de aprendizagem.

NARRAÇÃO

Todos estão felizes e entusiasmados por terem chegado ao seu destino para a sua viagem de fim de ano. O motorista do autocarro grita “Saíam!” e todos saem do autocarro prontos a ter o tempo das suas vidas. E assim o fazem.

FACILITAÇÃO

É hora de celebrar.

A FESTA

VISÃO GERAL

Nesta atividade os estudantes preparam e desfrutam da viagem de fim de ano sob a forma de uma festa de turma.

TEMPO

60 minutos



MATERIAIS



Colored paper sheets, colored markers, balloons, scissors, tape, computer, speakers, beverages and snacks.

PREPARAÇÃO

Folhas de papel colorido, marcadores coloridos, balões, tesouras, fita adesiva, computador, altifalantes, bebidas e petiscos.

INSTRUÇÕES



1. Sentar-se em círculo e explicar aos alunos que eles irão decorar a turma para uma festa temática (onde o tema segue a sua viagem de fim de ano). Trabalharão divididos em três grupos, cada um deles encarregado:
 - Decorar a sala de aula;
 - Preparar bebidas e petiscos;
 - Escolher a música a ser tocada e criar uma lista de reprodução.Dêem-lhes 20 minutos para a preparação.
2. Assim que tudo estiver pronto, a festa pode começar!!

DEBRIEVE

Depois de os estudantes se terem divertido, peça-lhes para se sentarem num círculo, num ambiente descontraído, para se interrogarem.

- ▶ Agora que o seminário chegou ao fim, o que acha que representa? Guia os estudantes através das metáforas da história e dos sentimentos sentidos pelas personagens principais.
- ▶ Seria capaz de fazer algumas comparações entre a história e o que pensa que é a transição entre a Escola básica e Secundária? Dê-lhes tempo e espaço para expressarem sentimentos, pensamentos e preocupações sobre a transição.
- ▶ O que acha que precisa para experimentar uma transição positiva? Será que os

conselhos, poderes, objetos, mentores, aliados que deu ao seu futuro autodidata serão úteis durante a sua transição?

- ▶ Como acha que os professores o podem ajudar neste processo? Há mais alguém que o possa ajudar?
- ▶ Como gostaria que fosse a sua transição? Pensa que, com tudo o que aprendeu, pode fazer com que seja como deseja?

**APRESENTAR À
COMUNIDADE ESCOLAR**



8

APRESENTAR À COMUNIDADE ESCOLAR

Apresentar perante outros que fazem parte da comunidade (pode ser outra turma, colegas, amigos, família, vizinhos, etc.) é um desafio tanto para estudantes como para educadores, mas é também uma parte muito significativa do processo de aprendizagem. Embora não seja uma parte obrigatória do processo de workshop, encorajamo-lo a apresentar em frente de uma audiência. Tanto os vossos alunos como os vossos alunos ficarão surpreendidos com o quão divertida e enriquecedora pode ser uma experiência de teatro de fórum. Neste sentido, acreditamos que a atmosfera criada numa peça de teatro do fórum é mágica e transformadora para todos os envolvidos.

Convidamo-lo a ver este vídeo com legendas em inglês, onde verá um exemplo de um processo de pretexto dramático numa escola, e a peça de teatro do fórum resultante.

Video 

<https://youtu.be/SLUWjCjIyyQ>

“Pretextos dramáticos e teatro de fórum na escola |
Dramatic pretexts and forum theatre in school”
Por La Xixa



Além disso, recomendamos que leia este extrato do manual do Forum Theatre Against Early School Leaving onde encontrará exercícios e dicas úteis que lhe serão úteis para apresentar a peça de teatro do fórum resultante da sua oficina com estudantes.

O manual está disponível nas outras línguas. Se preferir, pode ler o extrato (páginas 98-111) na língua da sua escolha, ou consultar outras partes do manual:



Leitura

“Forum Theatre Against Early School Leaving handbook”²⁸

Inglês: <https://drive.google.com/file/d/1p6weB-clkREGRWR97a29ovRGKdC4reZoK/view?usp=sharing>



-
- 28 Spanish (<https://drive.google.com/file/d/1RpKY5m-PFc5EPJ1SBCahRvVBssvZx19/view?usp=sharing>)
Hungarian (https://drive.google.com/file/d/18F5iZ8kjw39ecSdzgrFEtL_e0a9Tb5e/view?usp=sharing)
Italian (<https://drive.google.com/file/d/18YJZBLvebfa1PlwkQWTVx86pdpPXL64e/view?usp=sharing>)
Polish (<https://drive.google.com/file/d/1cpr3uNw-BZ51WDQk4dxAzdj7uKq6fvLL/view?usp=sharing>)
French (https://drive.google.com/file/d/1E4SM4Yn7kyzXW2mi2_zE-uwBfyPsoU1/view?usp=sharing)

IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DREAMS





IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DREAMS

Neste capítulo, partilhamos algumas informações e requisitos gerais úteis a fim de implementar o Projeto DREAMS na sua escola.

Requisitos gerais:

- ▶ Número de estudantes participantes esperados: 10-20 estudantes
- ▶ Idades dos participantes: 10-13 anos de idade (último ano da escola básica)
- ▶ Duração dos pilotos: 18 horas no total (a distribuição das sessões depende de cada parceiro)
- ▶ Local: os pilotos devem ser feitos num espaço aberto onde os estudantes possam mover-se confortavelmente

Objetivos piloto:

- ▶ para experimentar, divulgar e validar o Fórum Teatro e a Psicologia Orientada para o Processo aplicada à Transição Primária a Secundária baseada na Diversidade para prevenir a AEP da perspetiva dos estudantes.
- ▶ para criar peças de Teatro do Fórum pelos estudantes, para que possam partilhar a sua perspetiva de transição com o resto da comunidade escolar após o projeto-piloto
- ▶ para desenvolver as aptidões e competências do estudante para poder abordar assertivamente a transição
- ▶ para promover a colaboração estudantil, a inclusão e a cidadania ativa entre os estudantes
- ▶ para envolver os estudantes na tomada de decisões pedagógicas e na conceção
- ▶ para compreender profundamente as necessidades, motivações e ideais dos estudantes em relação à transição, e à aprendizagem em geral
- ▶ para fomentar a motivação para a aprendizagem, construir a liderança estudantil e abordar a transição como uma oportunidade para a autonomia.

Durante o workshop, os alunos aprenderão as seguintes competências:

- ▶ Aprender a aprender. Aplicação do ciclo ação-reflexão-ação no seu processo de aprendizagem.

- ▶ Assertividade na comunicação pessoal, expressão linguística e comunicação intercultural
- ▶ Competências artísticas, criativas e culturais
- ▶ Capacidade de gerar um processo concreto-para-abstrato-para-concreto e de expressar através do teatro
- ▶ Capacidade de analisar a si próprios e os seus contextos através de um enfoque crítico e inclusivo. Competência em autonomia e iniciativa pessoal
- ▶ Competências em colaboração e aprendizagem em grupo
- ▶ Competência social e cívica e como promover a cidadania ativa na sua vida quotidiana.

Tarefas dos professores:

- ▶ Formar pelo menos um ou dois professores/pessoal para implementar o projeto
- ▶ Selecionar estudantes que participarão no piloto e assegurar a sua segurança e preparação em conformidade com os protocolos de participação
- ▶ Preparar um plano de workshop seguindo a metodologia e as atividades preparadas pelo consórcio
- ▶ Informar a comunidade escolar sobre a realização do projeto
- ▶ Preparar a documentação relacionada com o piloto e designar uma pessoa responsável para completar e reunir a documentação: Encontre os recursos em Templates para Workshops na extensão Microsoft Word, para que possa editar livremente a informação:

Informação básica piloto

https://drive.google.com/file/d/1uUUr5OPQQS-gh69sYt2JTJ_oOK3v6nPRz/view?usp=sharing



Lista

dos alunos participantes e lista de presenças dos alunos a ser completada pelo formador em cada sessão.

<https://drive.google.com/file/d/1q-OkLeT-vD-o6FoPpiUkdpASlwJ8LVDQ/view?usp=sharing>



Grelha de observação

(uma folha por sessão) https://drive.google.com/file/d/1Ka9X_6kXo1DojA9JXA18N8q6TWwa6c3g/view?usp=sharing



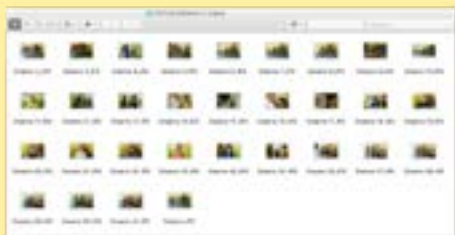
Avaliações

https://drive.google.com/file/d/1_QDFe17b-zPZu4YYdbNd3-_R4HnIjB7Ua/view



Fotos de cada sessão

dados pessoais assinadas pelos pais (pode ser uma fotocópia das que a escola já possui).



▶ No final do episódio piloto, os estudantes deveriam ter preparado um esqueleto teatral (pode ou não ser uma peça de teatro de fórum) para partilhar com a comunidade escolar. Os parceiros devem organizar esta apresentação onde se espera a participação de pelo menos 60 pessoas (famílias, pares, pessoal escolar, etc.). Embora não seja necessária uma lista de presenças, devem ser tiradas fotografias do evento mostrando o público. No final do episódio piloto, fazer uma avaliação participativa

▶ Template: **avaliação participativa:**

https://drive.google.com/file/d/1_QDFe17bzPZu4YYdbNd3-_R4HnljB7Ua/view feito através de um “círculo de partilha” para explorar o melhor, o mais difícil, o mais fácil, e o que aprenderam. Um formador anota num papel grande com um quadrante para cada categoria e fotografará os resultados no final do piloto.

**ESTUDOS DE CASO:
SOBRE “A VIAGEM”**

10

10 ESTUDOS DE CASO: SOBRE “A VIAGEM”


OS PROFESSORES FALAM SOBRE “A VIAGEM”

Durante a fase piloto do DREAMS, 10 professores em três escolas diferentes pilotaram o workshop “A Viagem” com mais de 60 alunos.

No final dos pilotos, os professores que participaram no processo gravaram um pequeno vídeo abordando os seguintes aspetos:

- ▶ A melhor parte do piloto
- ▶ A parte mais difícil do piloto
- ▶ Algo que aprenderam durante o processo
- ▶ Um conselho para outros educadores que farão o workshop “A Viagem” com os seus alunos

A seguir partilhamos consigo os vídeos para que possa encontrar inspiração noutros educadores que já realizaram a viagem DREAMS.


Vídeo 

<https://youtu.be/NO8lh45QOYo>
“DREAMS Project |
Teachers talk about the Piloting (Italy)”
Pelo Projeto Dreams



 Video

https://youtu.be/LCaxcZ_JQ58
“DREAMS Project | Case Study (Portugal)”
Pelo Projeto Dreams

Video 

https://youtu.be/c_FRxPp3xg0
“DREAMS Project | Case Study (Espanha)”
Pelo Projeto Dreams (La Xixa)



THE VOICE OF THE STUDENTS

The DREAMS project is student-centred: the experiences and opinions of students are the basis of the processes within the DREAMS project. Without considering this dimension, the project would be based on an adult-centered vision that would probably not take into account the key points when dealing with transition from primary to secondary school. For this reason, we must actively listen what students have to say about it. Their conclusions must be incorporated in our decisions and strategies, as teachers, in order to ensure a full, conscious and safe transition.



Video 

<https://youtu.be/sliv6tsaLYM>
DREAMS Project |
Opinions about the Piloting
(Italy)

Video 

<https://youtu.be/Nko5K7eM59Y>
DREAMS Project |
Students from Portugal





▶ Video

<https://youtu.be/NVKsKogC1JI>
DREAMS Project | Students speak about the transition to Secondary School (Italy)

▶ Video

<https://youtu.be/47n1QUbZJMc>
DREAMS: Estudiantes hablan sobre la transición a la escuela secundaria



▶ Video

<https://youtu.be/qJ5-FLlowSA>
DREAMS | Estudiantes hablan: “¿Qué consejo le darías a un alumno de 6º de Primaria?”



▶ Video

<https://youtu.be/8vCoelCw8pg>
DREAMS | Estudiantes hablan: “¿Superpoder para no pasarlo mal en la ESO?”





 **Video**

<https://youtu.be/PluJ1cMZRKE>

DREAMS | Estudiantes hablan: “¿Quién te ayuda en las situaciones difíciles durante la ESO?”

Video 

<https://youtu.be/9OCSb1LZy6A>

DREAMS | Estudiantes hablan: “Si tuvieras una barita mágica, ¿qué cambiarías de la ESO?”



 **Video**

<https://youtu.be/xfAoA8f-qv18>

DREAMS | Los talleres en Escola L'Esperança de Barcelona

LINKS ÚTEIS: JUNTE-SE À EXPERIÊNCIA ERASMUS+!

O Programa Erasmus+ é um espaço maravilhoso para os professores e para a comunidade escolar em geral crescerem. O projeto DREAMS não é uma experiência isolada, pertence a um esforço à escala europeia para abordar a vida escolar precoce, a inclusão social e a educação de qualidade para todas as pessoas.

Convidamo-lo a descobrir mais sobre as diferentes oportunidades no âmbito do Programa Erasmus+, e a partilhar a sua experiência DREAMS através das diferentes plataformas Erasmus+:

- ▶ E-Twinning <https://www.etwinning.net/>: eTwinning <https://www.etwinning.net/>: oferece uma plataforma para o pessoal (professores, diretores, bibliotecários, etc.), que trabalha numa escola de um dos países europeus envolvidos, para comunicar, colaborar, desenvolver projetos, partilhar e, em suma, sentir-se e fazer parte da comunidade de aprendizagem mais excitante da Europa.
- ▶ The European Schoolnet <http://www.eun.org/>: rede de 33 Ministérios da Educação europeus, cujo objetivo é trazer inovação ao ensino e à aprendizagem dos principais interessados: Ministérios da Educação, escolas, professores, investigadores, e parceiros industriais.
- ▶ A Academia European Schoolnet <https://www.europeanschoolnetacademy.eu/>: cursos gratuitos de desenvolvimento profissional em linha para melhorar a sua prática de ensino.
- ▶ School Education Gateway <https://www.schooleducationgateway.eu/>: apresentado em 29 línguas europeias, o School Education Gateway é uma plataforma online para professores, líderes escolares, investigadores, educadores de professores, decisores políticos e outros profissionais que trabalham no ensino escolar - incluindo a Educação e Cuidados da Primeira Infância (ECEC) e o Ensino e Formação Profissionais (EFP).

Envolve-te na comunidade de ensino e aprendizagem Erasmus+!

ANEXOS

Neste capítulo encontrará recursos úteis:

- ▶ **Neste capítulo encontrará recursos úteis:** Aqui oferecemos alguns que encontramos trabalho bem feito com grupos de todas as idades. Estes são apenas alguns. Encorajamo-lo a procurar jogos mais energizantes que sintam que irão funcionar bem com os seus alunos. Há também muitos jogos energizantes para a sala de aula!
- ▶ **Anexo 2: Aspectos básicos para a gravação de vídeo com um telemóvel ou tablet**

ANEXO 1: ENERGIZADORES, QUEBRADORES DE GELO E CONSTRUTORES DE EQUIPAS

Nome da Atividade	Associate!
Categoria	Quebra-gelo Energizador
Objetivos	Despoletar a criatividade Conhecer-se mutuamente
O Melhor Momento	Beginning of the training
Duração	10 min
Material Necessário	Nenhum
Preparação	Nenhum
Descrição Passo A Passo	Ask the participants to sit or stand in a circle. Say a word. Ask your neighbour to say a word he or she associates with your word. Subsequently his/her neighbours will say another word he or she associates and so on and so forth. You can continue doing so until all participants have said their associated words. You may continue for one or two more rounds depending on the group's enthusiasm.
Encerramento	Thank the participants and explain how such an exercise encourages creative thinking.
Notas Para Os Facilitadores	Este é também um bom exercício com o qual se pode iniciar outra fase do treino. Dá energia ao grupo e encoraja tanto a sua audição como as suas capacidades criativas. Para um grupo com competências linguísticas inferiores, este exercício pode ser menos adequado.

Nome da Atividade	O Mapa
Categoria	Quebra-gelo Energizador
Objetivos	Conhecer-se mutuamente Sensibilização para a diversidade
O Melhor Momento	Início da formação
Duração	10 – 15 min
Material Necessário	Um quarto espaçoso
Preparação	None
Descrição Passo A Passo	O andar da sala representa o mapa do mundo. Peça a todos os participantes que se levantem onde vivem atualmente. Eles devem determinar coletivamente qual o país onde se encontra no mapa imaginário. Quando todos tiverem encontrado um lugar, peça a cada participante para mencionar o lugar em que se encontra. Em seguida, peça aos participantes para se levantarem onde o seu pai ou a sua mãe nasceu. Quando todos tiverem encontrado um lugar, peça a cada participante que mencione o lugar em que se encontra. Finalmente, peça a todos os participantes que se levantem no local onde um dos seus avós nasceu. Quando todos tiverem encontrado um lugar, peça a cada participante que mencione o lugar.
Encerramento	Após a conclusão deste exercício, poderá iniciar um diálogo baseado na informação que foi revelada através do exercício
Notas Para Os Facilitadores	Este exercício evidencia a diversidade do grupo de uma forma lúdica, apesar dos preconceitos de que o grupo pode ser homogêneo

Nome da Atividade	O Totem
Categoria	Quebra-gelo Energizador
Objetivos	Desenvolver a criatividade Encorajar a escuta e a colaboração
O Melhor Momento	Início da formação
Duração	10 min
Material Necessário	Duas cadeiras
Preparação	Nenhum
Descrição Passo A Passo	Colocar duas cadeiras atrás uma da outra de frente para a audiência. Peça a um participante para se sentar na última cadeira, e a outro participante para se sentar na outra cadeira. Pedir a um terceiro participante para se sentar no chão em frente de ambas as cadeiras. Explique que juntos eles são o Totem, que sabe tudo. Os outros membros do grupo podem pedir ao Totem o que quiserem. Os participantes que formam o Totem têm de responder às perguntas, dizendo cada um apenas uma palavra. O participante sentado no chão começa, seguido pelo meio e termina pelo topo. O Totem decide quando uma resposta está completa. Repetir este exercício com totens diferentes, tentando permitir (quase) a participação de todos como parte do totem.
Encerramento	Agradecer aos participantes e explicar como um tal exercício encoraja o pensamento criativo
Notas Para Os Facilitadores	Este é também um bom exercício com o qual se pode iniciar outra fase do treino. Dá energia ao grupo e encoraja tanto a sua audição como as suas capacidades criativas. Para um grupo com competências linguísticas inferiores, este exercício pode ser menos adequado. Use este exercício também um pouco para introduzir velhas tradições de colaboração e/ou contos tradicionais.

Nome da atividade	Agitar essa coisa
Categoria	Energizador
Objetivos	Energizar o grupo Soltar os mexilhões Criar uma atmosfera lúdica
O Melhor Momento	Início da formação
Duração	<10 min
Material necessário	Nenhum
Preparação	Nenhum
Descrição Passo A Passo	Pedir aos participantes para ficarem de pé num círculo. Pedir-lhes que apertem a mão direita 10 vezes (no ar). Depois pedir-lhes que apertem a mão esquerda 10 vezes (no ar). Continuar a pedir-lhes que apertem o pé direito 10 vezes e depois o pé esquerdo 10 vezes. Depois pedir-lhes para fazer o acima referido, mas nove vezes. Depois disso 8 vezes e continuar até que todos os participantes apertem as mãos e os pés apenas uma vez. Aumente a velocidade com cada passo do exercício, para que o último aperto seja realmente rápido.
Encerramento	Pergunte se todos se sentem energizados
Notas Para Os Facilitadores	Este é um grande e fácil exercício para iniciar um workshop, ou para fazer depois de um intervalo, para energizar todos novamente

Nome da atividade	Princesas e castelos
Categoria	Energizador
Objetivos	Energizar o grupo Criar uma atmosfera lúdica
O Melhor Momento	Início da formação
Duração	< 10 min
Material Necessário	Nenhum
Preparação	Não
Descrição Passo A Passo	<p>Faça três grupos, b, c e d. Certifique-se de que um participante não está num grupo. Peça aos b's e aos c's para se colocarem um em frente do outro, com os braços no ar e os dedos a tocar um no outro, como se se tratasse de uma casa. Estes são os castelos. Peça aos d's para serem as princesas e para encontrarem um castelo: para ficarem no meio, entre um b e um c. Há uma pessoa que não tem um castelo. Mas ele/ela quer ter um. Ela/ele tem duas oportunidades. Quando o participante grita 'princesa', todas as princesas têm de encontrar um novo castelo. Claro que a princesa sem um castelo, vai encontrar um agora, e outro participante está agora sem teto. A participante também pode gritar 'castelo'. Então todos os participantes que formam um castelo têm de encontrar um novo parceiro para formar um castelo, providenciando um telhado para uma princesa (as princesas ficam onde estão). O participante que estava sem teto, junta-se à formação de um novo castelo, pelo que outro ficará sem nada. Continua com isto algumas vezes. Depois introduza uma nova oportunidade: o participante sem tecto pode também gritar "tudo". Nesse caso, todos precisam de formar ou um novo castelo ou encontrar um castelo como princesa. Os papéis podem mudar completamente: as princesas podem tornar-se castelos, os castelos podem tornar-se princesas.</p>
Encerramento	Informar se todos se sentem energizados
Notas Para Os Facilitadores	Este é um grande e fácil exercício para iniciar um workshop, ou para fazer depois de um intervalo, para energizar todos novamente. Este exercício só pode ser feito com grupos maiores de 10 pessoas.

Nome da atividade	Check in e Check out
Categoria	Construção de equipas
Objetivos	Ouvir e compreender como o grupo se está a sentir para colaborar
O Melhor Momento	Início da formação Fim da formação
Duração	Depende do tamanho do grupo. Com um grupo de 10, demora 10 minutos.
Material Necessário	Nenhum
Preparação	Nenhum
Descrição Passo A Passo	Os participantes sentam-se em círculo. Introduzir o “check in” como uma primeira atividade da formação. Cada participante partilha como se sente nesse momento, um após o outro. Se a tarefa for clara para todos, pede-se ao participante de qualquer um dos seus lados para começar. Assegura-se de que todos ouvem e não interrompem. É importante fechar o check in como um facilitador. O “check out” funciona exatamente da mesma forma e deve ser a última atividade do dia.
Encerramento	O facilitador fecha o check-in e o check-out com a apresentação do que ouviu no grupo.
Notas Para Os Facilitadores	Se um participante se emociona, deixe-o também acontecer e não reaja.

Nome da atividade	Eu vejo, Eu vejo o que não vê
Categoria	Construção de equipas
Objetivos	Aumentar o foco e concentração
O Melhor Momento	Início da formação A meio da formação
Duração	10 min
Material Necessário	Uma sala com espaço suficiente para se mover
Preparação	Nenhum
Descrição Passo A Passo	Peça ao grupo para caminhar livremente pela sala. Quando disser para parar, eles têm de parar e fechar os olhos. Depois peça-lhes que apontem para algo na sala, por exemplo o alarme de fumo, alguém com sapatos vermelhos, alguém com um chapéu. Peça-lhes que abram os olhos e observem juntos se todos apontarem na Direção certa. Repita isto um par de vezes. Pode acrescentar que os participantes apontam para duas coisas, uma com a mão esquerda e outra com a mão direita (e pode mesmo envolver uma perna).
Encerramento	Discutir se foi difícil observar tudo enquanto andava por aí. Salientar a importância de prestar atenção ao que se está a passar à sua volta.
Notas Para Os Facilitadores	Este exercício é divertido, mas também torna as pessoas conscientes da importância de se concentrarem.

Nome da atividade	Liderando-nos uns aos outros
Categoria	Construção de equipas
Objetivos	Criar a confiança mútua e a capacidade de confiar plenamente nos outros Construir uma equipa forte
O Melhor Momento	A meio da formação
Duração	20 min
Material Necessário	Venda de olhos
Preparação	Criar um espaço seguro, sem demasiados obstáculos
Descrição Passo A Passo	<p>Pedir aos participantes para formar pares. Um é vendado e o outro é convidado a conduzir o primeiro através do espaço. A condição é que isto seja feito de forma segura. Comece calmamente, mas desafie os casais mais tarde a tentar algo um pouco mais arriscado, por exemplo, correr ou subir uma escada. Também se pode alterar as directrizes em função das suas próprias observações em relação ao grupo. Alterar o papel dos olhos vendados e dos guias ao longo do tempo (por exemplo, após 5 a 10 minutos).</p> <p>Variante: em vez de conduzir através do contato físico, pode também pedir aos participantes que utilizem a orientação do som. O guia faz um certo som que a venda deve seguir.</p>
Encerramento	<p>Discutir o que todos sentiram e se os participantes se sentiram à vontade</p> <p>Sublinhar a importância da confiança na colaboração</p>
Nota Para Os Facilitadores	<p>Repare bem no que acontece. As dinâmicas nos casais e a linguagem corporal dos participantes fornecem geralmente muita informação útil para a continuação da formação. Este exercício só pode realmente ser feito quando a confiança num grupo já está parcialmente estabelecida, pois é bastante assustador para alguns estar cego e depender completamente de outra pessoa. Portanto, pense também primeiro se este exercício contribui para os objetivos que pretende alcançar. Não pressione as pessoas a participar se elas não o quiserem fazer. Normalmente as pessoas participam neste exercício, mas pode haver alguma questão psicológica subjacente para indivíduos específicos que só eles conhecem e que os impede de participar na parte do cego dobrado.</p>

Nome da Atividade	Deixar cair o pau
Categoria	Construção de equipas
Objetivos	Deixar os participantes sentirem que precisam de confiar uns nos outros Encorajar a colaboração
O Melhor Momento	Início da formação
Duração	10 min
Material Necessário	Um pau de bambu (outro material leve também é possível) de pelo menos 1,5 metros
Preparação	Nenhuma
Descrição Passo A Passo	Pedir aos participantes para ficarem de pé em duas filas, de frente um para o outro, e para estenderem a mão e os dedos apontadores. Colocar o bastão nos dedos apontadores e pedir aos participantes que baixem o bastão juntos. Continue o exercício até o bastão estar quase no chão.
Encerramento	Pergunte aos participantes se foi difícil fazer o exercício e porquê. Sublinhar a importância de confiar uns nos outros no trabalho de grupo.
Notas Para Os Facilitadores	Notará que na maioria dos casos o pau subirá em vez de descer. Não interfira, deixe que sejam os participantes a resolver o problema. Pode acrescentar o elemento do silêncio no exercício, convidando os participantes a encontrar outras formas de comunicação para além da fala.

Nome da Atividade	Mova-se em grupo
Categoria	Construção de equipas
Objetivos	Encorajar a escuta ativa Encorajar a colaboração
O Melhor Momento	A meio da formação
Duração	10 min
Material Necessário	Uma sala com espaço suficiente para se mover
Preparação	Nenhum
Descrição Passo A Passo	<p>Pedir ao grupo que atravesse a sala ao mesmo ritmo. Diga-lhes para pararem quando bater palmas. Quando voltar a bater palmas, as pessoas voltam a mexer-se. Faça isso três vezes. Depois peça ao grupo para parar e começar a andar no momento em que elas próprias decidirem. Eles não devem falar uns com os outros.</p> <p>Variante: pode também acrescentar velocidades diferentes e pedir ao grupo num determinado momento para determinar em conjunto o ajuste da velocidade..</p>
Encerramento	Discutir se correu bem e porquê. Sublinhar a importância de ser (formar?) um grupo e de prestar atenção uns aos outros.
Notas Para Os Facilitadores	Este exercício dá uma visão muito boa da dinâmica do grupo, mas também permite aos participantes vivê-la.

ANEXO 2: ASPETOS BÁSICOS PARA A GRAVAÇÃO DE VÍDEO COM UM TELEMÓVEL OU TABLET

As seguintes diretrizes fornecem aos participantes conhecimentos técnicos básicos para tirar o máximo partido da gravação de vídeo com os seus telemóveis para atividades que requerem a utilização de vídeo (ou seja, vídeo-biografia, etc.). Além disso, estas dicas podem fornecer aos participantes conhecimentos técnicos básicos para serem criativos ao gravarem CV's de vídeo ou material de vídeo a ser utilizado no seu processo de procura de emprego.

1. COMPOSIÇÃO

Imagens de vídeo

Os tiros mais próximos são utilizados para realçar a emoção. Os disparos mais distantes são utilizados para fornecer informação de contexto.



Enquadramento e espaço

“Headroom”, “looking room”, e “leading room”. Estes termos referem-se à quantidade de espaço no quadro que é estrategicamente deixado vazio. A fotografia do bebé a rastejar tem algum espaço para ele rastejar, e a fotografia da sua mãe tem algum espaço para ela olhar. Sem este espaço vazio, o enquadramento vai parecer desconfortável.



O pé direito é a quantidade de espaço entre o topo da cabeça do sujeito e o topo do quadro. Um erro comum no vídeo amador é ter demasiada altura livre, que não tem bom aspecto e desperdiça espaço de enquadramento. Em qualquer “pessoa filmada” mais apertado do que uma EM, deve haver muito pouco espaço de manobra.

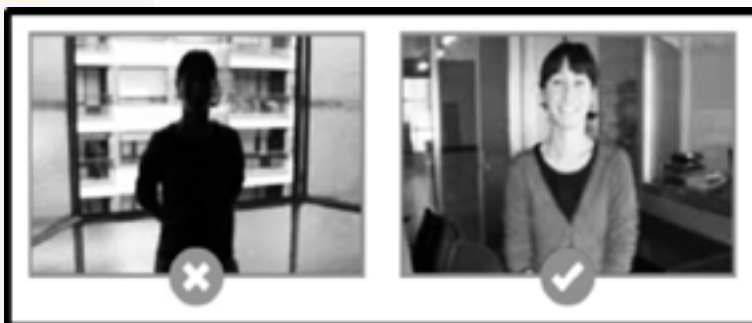
Direção da moldura Registrar sempre horizontalmente.



2. ILUMINAÇÃO

- ▶ É preferível gravar ao ar livre com luz natural, ou uma luz bem iluminada dentro de casa por luz exterior. Durante a noite, ou dentro de casa, a luz é geralmente insuficiente.
- ▶ Cuidado com a luz de fundo (quando a luz atinge a câmara).
- ▶ Cuidado com as sombras que entram na moldura.

3. MOVIMENTO



- ▶ Para obter uma imagem mais estável, utilizar um tripé, monopé ou segurar o telefone com ambas as mãos.
- ▶ Seja criativo. Pode obter imagens muito originais se gravar de um carro ou de

uma moto, ou se usar um skate.

- ▶ Tente não mover o telefone demasiado abruptamente enquanto grava. A imagem é distorcida e o telespetador fica tonto.

4. SOM

- ▶ Testar o áudio do telemóvel para verificar se funciona corretamente.
- ▶ Se o microfone do telemóvel não for ótimo e a voz for importante (e o áudio e o vídeo não serão montados separadamente), tente gravar o mais próximo possível da voz.
- ▶ Se estiver a gravar na rua, tente escolher um local onde não haja carros, motocicletas, aviões, ar condicionado...

5. VERIFICAÇÃO TÉCNICA PARA O SEU TELEFONE: CONHEÇA O SEU INSTRUMENTO DE GRAVAÇÃO

Pode utilizar a tabela seguinte para determinar se o seu telefone tem as condições técnicas necessárias para gravar o seu vídeo.

Função/App	Sim/Não	Usabilidade	Comentários
Memória e armazenamento			
Gestão de ficheiros			
Partilha de ficheiros			
Microfone			
Volume			
Gravação áudio			
Edição de áudio			
Reprodução de áudio			
Câmara			
Efeitos de imagem			
Gravação de vídeo			
Edição de vídeo			
Vídeo player			

Copyright:

All material contained within this publication falls under a Creative Commons License with attribution, non-commercial, non-derivative, and share alike traits, unless otherwise permitted directly and explicitly by the authors.

You are free to: share (copy and redistribute) the material in any medium or format and to quote from and adapt (remix, transform, and build upon) the material for purposes that are consistent with its purpose as is described in this guidebook under the terms that if you quote from the material you will mention the source and that if you adapt the material you will inform us and preferably send us proof of your adaptation to the email address of any of the contributing partner.





www.dreamsproject.eu

