



ABORDAGENS METODOLÓGICAS ATIVAS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DO TEATRO E DAS ARTES PERFORMATIVAS

Active methodological approaches in the teaching and learning of theatre and performing arts

MARIA JOSÉ DOS SANTOS CUNHA
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, CITAR, Portugal

KEYWORDS

*Active methodologies
Teaching and learning
Innovation
Higher education
Skills
Theatre
Performing Arts*

ABSTRACT

Based on teaching innovation and the contemporary pedagogical trend, this article puts forth active teaching and learning methodologies that teachers committed to improving and innovating higher education can use, as traditional teaching instruments are limited, serving only as vehicles for conveying knowledge. The objectives of the work have to do with making known active teaching and learning methodologies, as they are centred on the student, which encourage their participation and whose use results in the promotion of skills of autonomy, motivation in approaching knowledge and incorporation of the contents.

PALAVRAS CHAVE

*Metodologias ativas,
Ensino/aprendizagem
Inovação
Ensino superior
Competências
Teatro
Artes Performativas*

RESUMO

Tendo como pressupostos a inovação da docência e a tendência pedagógica contemporânea, neste artigo dá-se conta de metodologias ativas de ensino/aprendizagem a que os professores comprometidos com a melhoria e inovação do ensino superior podem lançar mão, já que os instrumentos tradicionais de ensino são limitados, servindo apenas de veículos de transmissão de conhecimentos. Os objetivos do trabalho têm a ver com o darem-se a conhecer metodologias de ensino/aprendizagem ativas, porque centradas no aluno, que estimulam a sua participação e cuja utilização resulta na promoção de competências de autonomia, motivação na abordagem do conhecimento e na assimilação dos conteúdos.

Recibido: 17/ 10 / 2022
Aceptado: 21/ 12 / 2022

1. Introdução

A atividade pedagógica que se desenvolve no âmbito do ensino superior requer a utilização de distintas ferramentas que permitam estabelecer entre professores e alunos adequados mecanismos de comunicação. Tradicionalmente estes instrumentos eram limitados e tinham efeitos com sentido unidirecional, servindo apenas de veículos de transmissão de conhecimentos.

Porém, a educação dos indivíduos tem hoje um âmbito mais alargado, dado que estão em causa objetivos de aprendizagem globais onde se integram aprendizagens de competências transversais aos vários domínios da vida do indivíduo, desde académicas até competências de cidadania. Com a finalidade de conseguir garantir aprendizagens mais eficazes, o professor do ensino superior deve ter a capacidade de selecionar pontualmente técnicas, recursos ou dinâmicas ligadas e envolvidas diretamente com os objetivos que pretende alcançar. Não pode, por conseguinte, desviar a atenção da necessidade de repensar e inovar práticas pedagógicas que promovam dimensões e vertentes essenciais do processo de Bolonha e de uma efetiva dimensão europeia do ensino superior. Essa preocupação com as inovações educacionais se reflete não apenas no teatro, mas em todas as artes, principalmente no ensino do uso de novas linguagens relacionais com o público como afirmam Carbonell Curralo e Viñarás Abad (2021).

É propósito deste artigo apresentar aspetos relevantes da didática no ensino superior, tendo como pressupostos a tendência pedagógica contemporânea de ensino, nomeadamente no que se refere às metodologias a que se recorre e cujos traços mais marcantes serão referenciados. Estas metodologias querem-se inovadoras e ativas para que acarretem para os alunos uma melhoria ao nível da aprendizagem dos conteúdos e processos, mais inovação e maior qualidade para o ensino superior.

Os objetivos do artigo têm por esse motivo a ver com o dar a conhecer alternativas metodológicas utilizadas com alunos da licenciatura em Teatro e Artes Performativas, com o intuito de promover um ensino mais significativo. Estas metodologias que se incorporam aos tradicionais métodos de ensinar são metodologias ativas de ensino/aprendizagem que se centram no aluno e como tal merecem ser divulgadas, pois proporcionam-lhe formas inovadoras e mais motivadoras de abordar o conhecimento e de assimilar os conteúdos e têm como resultado da sua aplicação uma mais ativa participação e promoção das suas competências de relacionamento interpessoal e trabalho em equipa, de autoconfiança, pensamento criativo, autonomia, proatividade, tomada de iniciativa e organização, flexibilidade e capacidade de inovação, em suma, o tornarem o aluno capaz de, autonomamente ou em grupo, se implicar em performances e processos criativos, bem como apostar no seu comprometimento com a criação e implementação de projetos artísticos cada vez mais ousados, que gradualmente elevem a qualidade artística do trabalho apresentado tanto como a dos seus criadores como profissionais das artes cénicas.

2. Os desafios da contemporaneidade: construção de diferentes cenários de aula

Num contexto marcado pela inovação e imprevisibilidade dos acontecimentos como o atual, em que se procuram cada vez mais indivíduos capazes de garantir desempenhos de excelência nas mais diversas áreas, o ensino superior adquire inevitavelmente um papel de relevo enquanto ambiente privilegiado de promoção de competências e desenvolvimento de capacidades que ajudem a lidar com os desafios que doravante são colocados constantemente. Como afirma González (2010, p. 15),

(...) as modificações resultantes do estabelecimento de um único Espaço de Educação Superior têm por objetivo propiciar o protagonismo do aluno no seu próprio processo educativo. Pretende com isso não apenas proporcionar-lhe conhecimentos precisos, mas dotá-lo das competências necessárias para que por si próprio seja capaz de aceder aos conhecimentos que em cada momento do seu trajeto profissional se tornem necessários.

À partida sabe-se que inovar não é propriamente fácil, contudo a universidade têm-se vindo a mobilizar nesse sentido, no entanto, há que considerar que qualquer possibilidade de inovação no caso do ensino superior deve supor, como condição prévia, a recuperação do valor e qualidade da docência,

conceito complexo que requer conhecimentos elevados sobre como funcionam os processos de aprendizagem dos sujeitos nele envolvidos, porque a meta a atingir é ambiciosa e só será alcançada se os elementos fundamentais no processo, alunos e professores, desempenharem com sucesso o papel que lhes cabe. Por outro lado, os jovens requerem novas formas de estruturação de ensino e aprendizagem que atendam à sua realidade e lhes tragam benefícios nesse âmbito e aos professores cabe a elaboração da planificação, da escolha de tecnologias educacionais e estratégias, bem como a organização dos processos de aprendizagem para estimular o desenvolvimento cognitivo, que devem ser repensados e atualizados para a realidade atual.

É certo que o ensino pode acontecer de formas muito diversas, mas deve sobretudo incluir nos seus objetivos ações relacionadas com a capacitação das pessoas, organização da informação e transferência de conhecimentos, para que a aprendizagem seja, cada vez mais, entendida como uma condição necessária para atingir o sucesso, dado que “indivíduo ou organização que descure os seus saberes, contenha a sua curiosidade e paralise as suas condutas, mantendo-se hoje como ontem e amanhã como hoje, está a pôr em perigo a sua sobrevivência e credibilidade” (Ferreira, 2007, p. 21). Aliás, talvez tenha sido esta a razão que levou o homem a, desde cedo, tentar alargar os horizontes da sua ação, ainda que para o conseguir tenha, por vezes, de desassossegar a pacatez pessoal e interpessoal.

Como em qualquer atividade pedagógica, a que se desenvolve no âmbito universitário deve ser variada e requer a utilização de inúmeras ferramentas através das quais se estabeleçam mecanismos adequados de comunicação entre docentes e discentes. Um modelo baseado nas rotineiras aulas expositivas, em que o professor dia após dia vai aprofundando um tema e outro modelo em que as atividades de aprendizagem incluam exposições, debates, momentos de reflexão, manuseamento de fontes documentais, trabalho de grupo e outros, não são de forma alguma comparáveis. Isto não significa no entanto, que o método tradicional das aulas expositivas, utilizado durante séculos para transmissão do conhecimento, tenha sido erradicado. Todo o professor o utilizou, utiliza e continuará a utilizar, por um lado, porque faz parte da essência do ensino universitário e por outro, porque, como refere Martín (2010, p. 17),

(...) não se limita à exposição teórica da matéria de que se trata, sintetizando conceitos, ideias, teorias ou doutrinas, ou esclarecendo e exemplificando a sua aplicação prática, mas serve também para desenvolver a mente do estudante, fomentando a sua habilidade para o raciocínio ou faculdades de relação, promovendo o seu espírito crítico e desenvolvendo a sua capacidade de síntese”.

Depreende-se, portanto, que esta modalidade de ensino -que consiste basicamente na transmissão oral do conhecimento do professor ao aluno- não tem por finalidade alcançar um único objetivo, mas vários. Para alcançar estes objetivos, a aula expositiva deve ser preparada com antecedência; nela se devem sintetizar os conhecimentos, clarificar as questões mais controversas e aprofundar as mais relevantes; a exposição deve ser feita de forma sistemática e ordenada; deve evitar-se um tom de voz monótono; fomentar a participação do aluno e concluí-la relembrando o que de mais significativo se expôs. Desta forma, ela pode servir de veículo idóneo para a transmissão de conhecimentos, sobretudo quando se trabalha com um grupo numeroso de alunos. Mudar, no dizer de Escribano e Valle (2010, p. 135) “não significa rutura drástica com o que existia, trata-se simplesmente de completar a aquisição de conteúdos com o desenvolvimento de habilidades, capacidades e atitudes indispensáveis no mundo atual”. Mas porque o desafio que se coloca tem a ver com o preparar os elementos das novas gerações com determinadas competências que os ajudem a lidar com os desafios que doravante lhes são colocados, o professor -um todo resultante de um somatório de expressões apropriadas e objetivações que são representações de uma história pessoal e profissional- cujo desenvolvimento permanente se deve constituir na rotina diária, pode também adotar no seu fazer pedagógico, muitas outras metodologias de ensino, ou sejam, o conjunto dos procedimentos que os professores direcionam no processo de ensino/aprendizagem como forma de motivar os alunos e de os conduzir a uma aprendizagem significativa e, de entre estas, o recurso às conhecidas metodologias ativas.

3. Metodologias de ensino/aprendizagem aplicadas no âmbito da licenciatura em Teatro e Artes Performativas

No modelo tradicional de ensino, o professor transfere o seu conhecimento para os alunos através de aulas puramente expositivas. Segundo Loyola (2004), neste tipo de metodologia de ensino, na qual o professor é o detentor do conhecimento, a relação professor-aluno não tem uma ação dialógica de construção e reconstrução de ideias, sendo os alunos recetores passivos do conhecimento que lhes é transmitido. Porém, com a evolução das tecnologias, o perfil dos alunos alterou-se, tornando-se necessário recorrer a novas estratégias de ensino que possibilitem alterar este modo de ensino/aprendizagem e tenham por objetivo, como afirmam Gomes e Serrano (2014, pp. 136-137),

(...) numa primeira fase, adaptar o processo de ensino e aprendizagem ao aluno, de acordo com as suas características e, numa segunda fase, conseguir que o aprendiz seja capaz de desenvolver novas competências que estejam de acordo com as atuais exigências da sociedade da informação. (...) numa primeira fase, adaptar o processo de ensino e aprendizagem ao aluno, de acordo com as suas características e, numa segunda fase, conseguir que o aprendiz seja capaz de desenvolver novas competências que estejam de acordo com as atuais exigências da sociedade da informação.

Tendo em vista esta participação ativa dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem, os professores procuram desenvolver estratégias e novas metodologias que permitam ao aluno aumentar a sua autonomia, a produção de ideias e a realização de novas ações criativas. Para o efeito recorrem a metodologias diferenciadas, denominadas metodologias ativas, que, no dizer de Xavier (2021, p. 13), “são tipos de abordagens que visam a participação ativa dos alunos, ou seja, o aluno é visto como centro de seu processo de aprendizagem” e com as quais o conhecimento deixa de estar centralizado no formador/professor, passando a ser um processo contributário entre professor e aluno, o que resulta num incremento de interação entre estes. Através destas metodologias de ensino/aprendizagem que têm em consideração a união, o diálogo, o pensamento individual e coletivo dos alunos, as experiências e conhecimentos prévios de cada um, o aluno tem a possibilidade de pensar sobre o que está a aprender e ter a capacidade de refletir, criar e encontrar soluções para os problemas apresentados e que muitas das vezes fazem parte do seu dia a dia. Quando conjugadas com o uso das tecnologias digitais, estas metodologias, entendidas por Moran (2015, p. 189) “como ponto de partida para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”, oferecem uma variedade de opções capazes de tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas.

3.1. O projeto de aprendizagem: uma metodologia centrada no aluno

A realidade melhora-se não pelo facto de se fazer muito, mas através da planificação de ações significativas que propiciem a mudança e melhoria dessa realidade. Desta forma, “aqui e além, a Escola quebra rotinas: investe em projetos, desenvolve espaços de autonomia e crítica, procura os sentidos da educação” (Pacheco, 2007, p. 13).

Um dos procedimentos mais úteis para quem se implica no âmbito do ensino/aprendizagem é o recurso à metodologia denominada aprendizagem baseada em projetos, uma metodologia ativa que não necessita de normas rígidas, mas apenas instrumentos que ajudem a organizar as ideias, a precisar os objetivos e a concretizar as atividades específicas. Esta metodologia assume-se como uma metodologia de prática real efetuada em função da programação e dos objetivos que se pretendem alcançar no processo de ensino/aprendizagem. Para além disso, a metodologia de aprendizagem baseada em projetos — na medida em que procura evitar que a aprendizagem se torne algo passivo, puramente verbal e teórico e, por conseguinte, desinteressante; em que abre espaço à participação ativa, não apenas na conceção e elaboração dos projetos, mas também na sua implementação e avaliação e ainda porque torna a aprendizagem ativa e significativa, dado ser um fazer real mais do que um mero assimilar — é, por tudo isso, muito útil, sobretudo no desenvolvimento de competências e habilidades básicas importantes para os alunos como a autonomia e curiosidade na resolução de problemas e no fomentar a comunicação interpessoal e o trabalho em equipa. Nela, o professor não

deve expor todo o conteúdo a ensinar para que os estudantes possam pesquisar e encontrar os materiais e conhecimentos que lhes permitam alcançar os propósitos propostos pelo professor, cujo papel é de orientador que colabora pontualmente com o aluno.

Lewis (1999) entende o projeto como um trabalho primitivo que define datas de início e conclusão, um objetivo perfeitamente estabelecido ou uma atividade a ser realizada, um orçamento previamente definido e, geralmente, uma organização temporária que é desfeita assim que o projeto estiver concluído. A elaboração de projetos de aprendizagem é uma técnica que se utiliza na docência prática, uma vertente importante da docência em geral, que deve estar presente em qualquer atividade docente e que Bolonha veio revitalizar. Este processo didático centra-se na atividade que o aluno desenvolve, sendo função do professor ajudá-lo e colaborar com ele nesse desenvolvimento, pondo, no entanto, de lado o protagonismo da atividade docente. Com ele os alunos adquirem uma postura diferente, capacitam-se para gerir inércias, mobilizarem parcerias e ultrapassarem dificuldades que, em princípio os poderiam desviar dos seus reais objetivos, mas que com a experiência se convertem em energias incentivadoras e desafiantes das suas capacidades, sem nunca porem de parte a criatividade, elemento essencial num curso de artes.

O aprender neste processo é o mais relevante, secundarizando-se o processo de ensino, para que a aprendizagem se desenvolva da melhor forma. E porque o papel que os docentes desempenham é crucial nessa melhoria, ao dar-se aos alunos da licenciatura em Teatro e Artes Performativas a oportunidade de poderem conceber, organizar, gerir e avaliar um projeto de aprendizagem, tem-se como finalidade proporcionar-lhes uma forma inovadora e mais motivadora de abordarem, compreenderem e assimilarem conteúdos fundamentais para a sua vivência profissional futura. Concordamos, porém, com Morgado quando refere que “os conhecimentos transmitidos por outrem que a liberdade e a razão de cada um derem por bons e válidos, nunca podem contornar o crivo activo da aceitação individual” (2010, p. 23).

Além disso, ao conceberem, gerirem e avaliarem projetos, os alunos passam de consumidores a produtores de conhecimento. É que, tal como refere Justino (2010, p. 84), “mais do que aprender a fazer, as aprendizagens têm de orientar-se para o aprender a pensar”. Este aproximar da realidade leva a que os alunos se sintam protagonistas e implicados e possam identificar o trabalho que desenvolveram com o trabalho que poderão vir a desenvolver no futuro. Uma experiência destas permite constatar que, por vezes, os jovens acumulam cursos, mas não acumulam experiência e que esta pode muito bem adquirir-se através da implementação de projetos de aprendizagem que -ainda que nem sempre sejam bem-sucedidos- são potenciadores de aprendizagens fundamentais para que os jovens adquiram uma estrutura de base, mesmo sabendo que o que se aprende hoje, amanhã pode estar desatualizado.

3.2. A sala de aula invertida

A metodologia denominada sala de aula invertida, também conhecida por *flipped classroom*, é uma forma de aprendizagem combinada ou mista que ajuda a construir processos, estruturas e ambientes mais eficientes, para que os alunos se motivem para a aprendizagem, colaborem mais, ganhem mais autonomia e participem do seu próprio processo de aprendizagem.

A partir do ano 2010, o termo Flipped Classroom (em português, sala de aula invertida) passou a ser conhecido através de publicações internacionais, fazendo com que tanto escolas de nível básico como escolas de nível superior pudessem adotar essa abordagem. Nos Estados Unidos existe uma organização a Flipped Learning Network (FLN), que divulga conceitos sobre a aprendizagem invertida para os educadores poderem implantar em suas classes com sucesso. A sala de aula invertida foi testada e aprovada em algumas universidades dos EUA e ganhou força se espalhando por outros países. (Xavier, 2021, p. 21)

Esta metodologia ativa é contrária ao modelo tradicional de ensino expositivo, uma vez que no modelo sala de aula invertida o professor compartilha materiais que devem ser estudados e que o aluno, como elemento inicial do seu processo de aprendizagem, necessita pesquisar com antecedência. Os conceitos conseguidos nesta pesquisa serão posteriormente levados para a sala de aula e em

interação com o professor e o grupo de colegas são discutidos e tiradas as dúvidas que eventualmente permaneçam. Desta forma a sala de aula, tal como salienta Xavier (2021, p. 20),

(...) se transforma num espaço de maior discussão dos conteúdos estudados pelos alunos e para a resolução de problemas, que servirão para verificar falhas, estratégias de resolução e compreensão dos conceitos, contando com a mediação do professor que monitora todo o processo.

Este modelo metodológico, sendo uma modalidade de ensino híbrido – pois envolve dois modos de ensino o *online*, no qual o aluno estuda sozinho e *offline* quando estuda em grupo com o professor e colegas – consolidou-se como uma das tendências de ensino dos últimos tempos e os benefícios que advêm da sua utilização têm a ver com o maior rendimento do tempo de aula, uma vez que os alunos já tiveram um contacto prévio com a matéria, o que facultava também uma maior participação da sua parte nas aulas e o tornarem-se mais responsáveis pelo conhecimento adquirido, ativos e envolverem-se mais nos conteúdos e no desenvolvimento do seu próprio processo de aprendizagem.

3.2.1. Planificação da aula invertida

Numa primeira abordagem o professor elabora uma proposta que desperte a curiosidade dos alunos. Segue-se uma breve introdução e explicação sobre as atividades a realizar e dá as informações necessárias para a pesquisa. Posteriormente, os alunos irão pesquisar os conhecimentos que entendam necessários sobre o assunto e que serão apresentados na sala de aula ao professor e grupo de colegas, sob a forma de apresentações ou vídeo. Em seguida, necessário se torna dar aos alunos uma visão sobre outras complexidades do assunto pesquisado pelos alunos e ainda não abordadas e sugestões de conteúdos que o permitam aprofundar, dado que desta forma a curiosidade de alguns poderá ser despertada. Por último, procede-se à avaliação.

3.3. A avaliação por pares ou peer assessment

Neste tipo de metodologia, uma metodologia ativa, os alunos tornam-se ativos no processo de avaliação ao refletirem e julgarem o trabalho do colega e se os critérios e objetivos pré-estabelecidos pelo professor foram atingidos. A revisão por pares não só é uma atividade inovadora no método de ensino, como é uma atividade bem aceite na comunidade, sendo que o aluno enquanto avaliador das respostas irá desenvolver a sua capacidade crítica e experiência a avaliar e aprender mais, na medida em que na avaliação ao rever as respostas revê diferentes pontos de vistas, constatando que a revisão por pares poderá resultar num trabalho de qualidade superior (Vickerman, 2009; Planas Lladó, 2014).

Os alunos dão e recebem *feedback* e comentários sobre o desempenho de um determinado trabalho e a reflexão e discussão sobre o processo é encorajado. Esta metodologia de avaliação por pares incentiva um maior envolvimento dos alunos, torna-os mais responsáveis e aumenta a conscientização sobre as questões mais importantes. Ao partilhar um *feedback* sobre aquela atividade, o aluno reflete sobre o tema e como se procederá de forma idêntica com as atividades realizadas pelos restantes colegas, o processo permite que todos aprendam, quer como avaliadores, quer como avaliados. Segundo Souza e Amante (2021), para além da tradicional correção feita pelo professor, a avaliação entre pares tem sido uma das mais adotadas. No entanto e apesar de haverem alunos que se sentem à partida motivados para participar na avaliação por pares e que essa motivação aumenta após a realização da mesma, outros há que se sentem impreparados para a fazer e outros que não gostam de avaliar porque saem da sua zona de conforto. As práticas avaliativas e de *feedback* devem proporcionar aos alunos a capacidade de avaliar e monitorizar o impacto e a qualidade do seu trabalho e dos outros. Por conseguinte, a um bom processo de avaliação por pares importa possibilitar *feedbacks* claros que possam contribuir com efetividade para a autorregulação da aprendizagem e melhoria do desempenho futuro.

3.4. Avaliação por grupos

Os grupos de aprendizagem têm um papel importante na formação dos alunos, dado que o trabalho em grupo permite que os alunos discutam com os colegas, reflitam sobre as suas ideias e ações, desenvolvam o sentido crítico e tenham uma percepção potencialmente mais rica da atividade que se pretende desenvolver. A constituição em grupos, no dizer de González (2010, p. 25),

(...) apresenta a vantagem de proporcionar equipas com fraca conflitualidade, uma vez que, normalmente, os alunos escolhem agrupar-se com aqueles com quem sentem maior afinidade. Por outro lado, na medida em que são os próprios a constituírem-se como grupo, o nível de responsabilidade que assumem relativamente aos resultados é geralmente maior que nas restantes modalidades de constituição.

Criar e desenvolver situações que permitam que tudo isto aconteça em sala de aula implica, por parte do professor, a promoção de situações com envolvimento individual e de cooperação coletiva. Após a constituição dos grupos e dado que se deseja que o aluno trabalhe numa determinada proposta, ao professor compete facilitar-lhe orientações nesse sentido. Posteriormente, cada grupo desenha o guião do seu trabalho e anexa a este todas as fontes que lhe permitiram o processo de criação, bem como a elaboração de um *power point* com a estrutura do trabalho, para ser apresentado e discutido com a turma. Mas, porque as intervenções docentes que pretendam promover experiências formativas a partir dos conhecimentos proporcionados devem também “cuidar dos critérios de sua avaliação, atendendo a que todos os passos neste processo proporcionem a necessária autonomia em qualquer aprendizagem e ainda a fortaleçam” (Rué, 2009, p. 111), o sistema de avaliação é também negociado com os alunos.

A avaliação, elemento importante da aprendizagem, deve estar presente em vários momentos do processo, isto é, no momento em que cada grupo apresenta o seu *power point*, após a apresentação de cada trabalho e no final da apresentação de todos os trabalhos. Em cada um destes momentos todos os elementos implicados são incentivados a refletir, a dar a sua opinião e sugestões. A necessidade de os incentivar a refletir, advém do facto de sentirmos muito constrangimento da sua parte sempre que lhes é pedida uma avaliação do trabalho. Isto acontece porque em regra geral, os alunos não veem a avaliação como um momento de crescimento individual e grupal, de realização, reconhecimento e de melhoramento do processo.

Quando a avaliação se realiza corretamente pode ser motivadora e produtiva para os alunos, na medida em que os ajuda a saber se o que estão a fazer está correto ou se necessitam fazer algo mais, razão porque “não deve ser uma opção extra, um acréscimo” (Brown & Glasner, 2010, p. 23). De qualquer modo, ela não deve servir somente para assegurar que as qualificações dos estudantes são válidas e relevantes para o desenvolvimento da sua carreira, mas deve também atuar como parte formativa da sua experiência de aprendizagem. No final da apresentação de todos os trabalhos cada um dos intervenientes deve fazer a sua autoavaliação e a heteroavaliação dos colegas de grupo; referir os trabalhos de que mais gostou e os dois que lhe pareceram menos conseguidos e mencionar ainda os dois colegas que na sua opinião foram os mais interventivos e prestáveis com os grupos de trabalho, bem como os que se alhearam e se autoexcluíram do processo.

Com este *modus operandi* sentimos que, com a colaboração e o ponto de vista de todos os implicados, aproximamo-nos de uma avaliação mais séria, responsável e justa, apesar de termos a noção que nunca se consegue a concordância de todos, quanto mais não seja pela subjetividade implícita no ato de avaliar.

3.5. Gamificação

A falta de motivação é sem dúvida um fator decisivo para o insucesso e abandono escolar e disso decorre a necessidade dos professores recorrerem a estratégias motivadoras que estimulam e incentivam os alunos que, dessa forma, ganham vontade de se implicar nelas. Uma dessas estratégias é a gamificação, uma metodologia ativa que tem a capacidade de, através de jogos, providenciar nos alunos objetivos, motivação, aprendizagem e, ao mesmo tempo, diversão na execução de determinadas ações.

(...) a gamificação é um fenômeno que consiste na aplicação de elementos de jogo em situações que não se constituem como jogo, tendo como objetivo que os seus utilizadores alcancem as suas metas. Tendo em consideração e fazendo atenção às características enunciadas de que os jogos fixam a atenção dos seus jogadores incrementando os seus desempenhos, será plausível afirmar que uma estratégia de gamificação pode influenciar decisivamente os seus utilizadores, levando a uma alteração de comportamentos e potenciar a aprendizagem. (Pires, 2018, p. 1)

A gamificação tem um enorme potencial como abordagem pedagógica de inovação, envolvimento, motivação e empenho entre pares, sem esquecer o espírito competitivo integrante dos jogos. Os seus objetivos são, segundo Costa (2022, p. 2),

(...) o incremento do envolvimento e a comunicação entre os atores da ação, para que sintam prazer durante o processo educativo, compitam entre si, e ao mesmo tempo consigam aprender em conjunto, fortalecendo o conhecimento de grupo.

A emergência de uma cultura participativa aponta novos caminhos para a produção de materiais didáticos e propostas pedagógicas que podem envolver, ou não, a mediação das tecnologias digitais, uma vez que “a produção desses materiais, com as facilidades das tecnologias digitais em rede, possibilita um olhar profundo para a cultura local e, ao mesmo tempo, um olhar multifacetado e ampliado, conectado com o mundo” (Pretto, 2012, p. 99). No entanto e ainda que a metodologia de gamificação proponha uma prática baseada nas mecânicas de jogo, não tem necessariamente de incluir a mediação de um dispositivo tecnológico (Figueiredo, *et all*, 2015, p. 1556), o que de certa forma podia impedir alguns professores de praticar este tipo de metodologia, ou porque não têm acesso a aparatos tecnológicos na escola onde atuam ou porque têm um certo distanciamento em relação a algumas tecnologias digitais. Face ao exposto verifica-se que a gamificação utiliza os elementos presentes nos videojogos aplicando-os em contextos de não jogo e que com a mesma finalidade, há professores que para fugir à rotina do ensino expositivo, utilizam jogos, embora estes não sejam vídeo.

4. Jogos teatrais

No contexto atual, em que a vida é um processo contínuo de adaptação a situações novas e diferentes, o homem têm desde cedo de alargar os horizontes da sua ação. Neste contexto, os jogos teatrais, pelas suas características coletiva, cooperativa, problematizadora, reflexiva e emancipativa são um excelente recurso no tocante ao ensino/aprendizagem.

Entre as artes, o teatro é, por excelência, a que exige a presença da pessoa de forma completa: o corpo, a fala, o raciocínio e a emoção. O teatro tem como fundamento a experiência de vida: as ideias, conhecimentos e sentimentos (aspectos cognitivos e subjetivos). Sua ação consiste na ordenação desses conteúdos individuais e grupais e seu ensino ou exercício se faz através da encenação, da contemplação e da vivência dos jogos teatrais. (Neves & Santiago, 2010, p. 10)

Os jogos teatrais podem, portanto, operar como recurso inesgotável de uma aprendizagem funcional e do conhecimento, na medida em que o aluno, através deles, pode encetar uma caminhada que o conduz a uma melhor aprendizagem, a uma firme articulação entre os conteúdos teóricos e práticos, entre as experiências de formação qualificante e as de formação experiencial, munindo-o de ferramentas que lhe permitem o desenvolvimento de competências e habilidades básicas importantes, a criação de motivação e a potenciação de todo o processo de ensino/aprendizagem.

Os jogos teatrais não são quaisquer jogos, mas uma preparação e vivência da prática teatral, onde estruturas operacionais (O QUÊ, QUEM, ONDE) procuram possibilitar a experiência das convenções da interpretação teatral e de suas técnicas na forma de vivências de jogos de teatro. (Turle, 2021, p. 41)

Existe uma infinidade de jogos teatrais, no entanto o importante é saber escolher os que se adequam aos objetivos que se pretendem alcançar.

Os jogos teatrais podem trazer o frescor e vitalidade para a sala de aula. As oficinas de jogos teatrais não são designadas como passatempo do currículo, mas sim como complementos para aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos. (Spolin, 2007, p. 29).

Nas atividades propostas em contexto de oficina de jogos, os alunos confrontam ideias e tomam decisões, o que contribui para que a aprendizagem tenha relevância no seu desenvolvimento, dado que estas oficinas, tal como refere Spolin (2007, p. 209), “são fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo”. Apesar de todas as motivações resultantes do desenvolvimento destes jogos eles não são muito utilizados.

Apesar de toda a riqueza que os jogos teatrais trazem para a sala de aula, talvez eles sejam pouco utilizados pelos professores nos diferentes níveis de ensino. Justamente pelo desconhecimento dos benefícios que eles podem trazer para os alunos. Acreditamos que seja preciso investigar e contribuir para que as experiências dos jogos teatrais e contextos lúdicos sejam mais disseminados. (Pinna, 2013, p. 26)

Acabamos este item sugerindo, tal como a autora acima referenciada, que as abordagens com jogos teatrais sejam ampliadas e ganhem espaço no quotidiano escolar para que os alunos possam aprender com significado e consciência crítica.

5. Conclusão

Uma das mais relevantes propostas de Bolonha tem a ver com a mudança de paradigma que informa o sistema de aprendizagem no ensino superior. De facto, grande parte das metodologias utilizadas continua a dar ênfase ao ensino unidirecional, em que a memorização e repetição são valorizadas. Bolonha ousa defender a necessidade de se adotar uma outra postura, na qual é pedido ao professor um esforço no sentido da planificação e antecipação dos resultados e no ajudar a incentivar e motivar o aluno para as tarefas, permitindo, desta forma, que os produtos resultantes da aprendizagem vão ao encontro dos resultados por ele esperados. Levar esta tarefa a bom porto exige da parte do professor a construção de um ensino de qualidade. Um ensino capaz de atender às exigências da contemporaneidade, marcada pela multiculturalidade, complexidade, constante avanço científico e processos de permanente mudança. Mas porque o processo de ensino/aprendizagem é hoje mais exigentes, não basta abordar os conteúdos nas aulas. É também e sobretudo, necessário estimular a interatividade dos alunos em discussões e jogos pedagógicos, com vista ao desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais, sociais, instrumentais e outras – nos diferentes ciclos formativos – como preparação para o aluno poder atuar de forma eficiente em todos os âmbitos da vida, na medida em que as competências, nomeadamente as cognitivas, lhe proporcionam uma melhor adaptação às mudanças que se produzem na sociedade do conhecimento, no assimilar as novas tecnologias e na incorporação no mercado de trabalho. Emergem assim, na contemporaneidade, diversas abordagens e possibilidades de se ampliarem as ações pedagógicas em sala de aula, bem como o seu potencial. Neste artigo referem-se algumas dessas abordagens, sob a forma de metodologias ativas às quais se recorre na lecionação das aulas da licenciatura em Teatro e Artes Performativas e de cuja aplicação resulta, para além das inúmeras competências já mencionadas, a de serem capazes de forma autónoma, responsável e comprometida de se implicar em processos criativos, performativos e projetos artísticos com dignidade e relevo, que marquem e façam a diferença em todos aqueles que a eles assistem e ou participam.

Referências

- Brown, S. & Glasner, A. (ed). (2010). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea.
- Carbonell Curralo, E. G. & Viñarás Abad, M. (2021). Museos y desarrollo sostenible. Gestión museística y comunicación digital para alcanzar los ODS. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 26, 79-108. <https://doi.org/10.35742/rcci.2021.26.e143>
- Costa, R. F. (2022). *Gamificação em Ensino - Estudo preparatório em duas turmas de Ensino Profissional. Satisfação e sucesso escolar na educação*. [Dissertação de mestrado]. Instituto Superior de Tecnologias Avançadas de Lisboa.
- Escribano, A. & Valle, A. (coords) (2010). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en educación superior*. Narcea.
- Ferreira, P. (2007). *Guia do animador na formação de adultos*. Presença.
- Figueiredo, M.; Paz, T. & Junqueira, E. (2015). Gamificação e educação: um estado da arte das pesquisas realizadas no Brasil. *Anais dos Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação*. CBIE.
- Gomes, N. F. & Serrano, M. J. (2014). Tecnologias e modelos de aprendizagem emergentes no ensino superior e aplicações de inovações. *Tesi*, 15(4), 134-159.
- González, M. P. S. (coord.) (2010). *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior*. Narcea.
- Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lewis, J. P. (1999). *Manual práctico da gestão de projectos*. Cetop.
- Loyola, M. R. (2004). *A importância da relação da afetividade entre professor/aluno para o desenvolvimento da educação infantil*. Universidade Candido Mendes.
- Martín, I. (2010). La lección magistral. Em M. P. Sánchez González (coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior* (pp. 17-22).
- Morgado, M. (2010). *Autoridade*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Moran, J. M. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Em C. A. Souza & O. E. Torres-Morales (org.). *Convergências mediáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. (pp. 15-33). UEPG.
- Neves, L. R., & Santiago, A. L. B. (2010). *O uso dos jogos teatrais na educação: possibilidades diante do fracasso escolar*. Papirus.
- Pacheco, N. (2007). Teatro/Escola: entre a sedução e o conflito. Em Natércia Pacheco, José Caldas e Manuela Terrasêca, *Teatro e educação. Transgressões disciplinares*, (pp. 11-15).
- Planas Lladó, A.; Soley, L. F., Fraguell Sansbelló, R., Pujolras, G. A., Planella, J. P., Roura Pascual, N., Suñol Martínez, J. J. & Moreno, L. M., (2014). Student perceptions of peer assessment: an interdisciplinary study. *Assessment & Evaluation. Higher Education*, 39(5), 592-610.
- Pinna, L. G. C. (2013). *Ludicidade dos jogos teatrais no ensino e aprendizagem de ciências*. Universidade Federal da Bahia.
- Pires, C. A. F. (2018). Potencial da gamificação como estratégia pedagógica: incentivo à participação com base na aplicação Moodle. [Dissertação de mestrado]. Universidade Aberta.
- Pretto, N. (2012). Professores-autores em rede. Em N. Pretto; B. Santana & C. Rossini (org.). *Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas políticas públicas*, (pp. 91-108). UFBA.
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Narcea.
- Souza, E. & Amante, L. (2021). A autoavaliação e a avaliação entre pares: Estudo piloto numa Unidade Curricular do 2º Ciclo do ensino superior em Portugal. *Revista de Educação a Distância e Elearning*, 4(2), 97-115.
- Spolin, V. (2007). *Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor*. Perspectiva.
- Turle, L. (2021). *Jogos improvisacionais*. Universidade Federal da Bahia.
- Vickerman, P. (2009). Student perspectives on formative peer assessment: an attempt to deepen learning? *Assessment & Evaluation. Higher Education* 34(2), 221-230.
- Xavier, Rogério (2021). *Metodologias ativas e a sala de aula invertida: pesquisas e experiências*. Universidade Federal Fluminense.