

Eu sou Por que tu és!
A importância da Arte na
construção da relação com o
outro e no desenvolvimento de
competências socioemocionais
Gisela Marilda Martins Firmino

06/2024





**MESTRADO
ARTES CÉNICAS**

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DIREÇÃO DE CENA E PRODUÇÃO

Eu sou Por que tu és!

A importância da Arte na construção da relação com o outro e no desenvolvimento de competências socioemocionais

Gisela Marilda Martins Firmino

Projeto apresentado à Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes Cénicas, especialização Direção de Cena e Produção.

Professora Orientadora
Regina Castro

Eu sei que o meu trabalho é uma gota no oceano, mas sem ele o oceano seria menor.

Madre Teresa de Calcutá

Dedico este trabalho a todos os que comigo acreditaram e aos que acreditam que cada um de nós pode contribuir para um mundo melhor.

Para que as luzes do outro sejam percebidas por mim deuo por bem apagar as minhas, no sentido de me tornar disponível para o outro.

Mia Couto



Agradecimentos

Para que esta secção ficasse realmente completa precisaria de muito mais páginas, muitas mais palavras e, teria de rebuscar, bem lá nos confins da minha memória, todas as pessoas que me marcaram, para o bem e para o mal, Por que contribuíram para construir a pessoa que hoje sou e, que, por estas conexões, partidas e chegadas na minha vida, será necessariamente diferente amanhã. Não se preocupem! Prometo que serei mais breve e que irei apenas referir as pessoas que caminharam comigo nesta jornada, que partilharam dúvidas, receios, alegrias, conquistas, que estiveram presentes, mas também que viveram com a minha ausência para que este caminho fosse trilhado e que apagaram as suas luzes para que este projeto pudesse brilhar.

Vou começar por agradecer à minha família, aos meus pais, ao meu irmão e aos meus filhos, principalmente ao Leonardo que, por partilhar a morada, foi quem mais teve de lidar com a ausência.

Ricardo, obrigada por teres partilhado esta aventura comigo, por acreditares, por me dizeres algumas das coisas que não queria ouvir, mas que foram fundamentais (pouquinhas, não fiques convencido!) e por me aturares nos momentos menos bons (nos momentos bons sei que sou extraordinária!).

Mónica Rocha, já te disse várias vezes e nunca me cansarei de o repetir, sem ti, nada disto seria possível. Obrigada pelo ouvido, por moveres o mundo para me ajudar e por estares sempre cá.

Maria José Carvalho, obrigada por acreditares em mim, por me fazeres acreditar e estares sempre comigo.

Constança Antunes, “mana”, a tua presença foi sempre bálsamo. Obrigada por estares sempre cá.

Aos meus professores, obrigada pela partilha, pelos desafios e pela paciência. Um agradecimento especial à Cláudia Marisa (por momentos, acreditei que era mesmo boa escritora) e à Inês Vicente (o projeto teatral foi um período muito duro, mas aprendi tanto! Obrigada).

Quero ainda agradecer, e agora vem a parte mais difícil pois corro o risco de me esquecer de alguém, o que seria de uma injustiça enorme: Andrea Graf, António de Carvalho, Bárbara Rey, Bernardo Correia, Cláudia Braga, Elisabete Leão, Filipe Braga, Inês Fernandes, João Matos, Jorge Vasconcelos, Luís Moreira, Margarida Bezerra Bastos, Márcio Meireles, Marta Miranda, Mónica Melo, Natália Maltez, Rui Araújo e Zita Barros.

Marta Peixoto, um agradecimento especial pela construção de pontes, pelo incentivo e pelo exemplo.

Maria José Couto obrigada por acreditar logo no primeiro momento e ter contagiado a Joana Nogueira, a quem também agradeço.

Aos meus colegas de curso e aos meus colegas de profissão que partilharam comigo estes dois anos de luta e ouviram os meus desabafos.

Maria José Tavares, obrigada pelo apoio!

Às instituições BPI Fundação La Caixa, Fundação Eng. António Almeida, Escola Básica Eugénio de Andrade, Junta de Freguesia de Paranhos, Terra Amarela, Acesso Cultura, ACAPO Porto, Associação de Cegos do Porto, IPAV-Instituto Padre António Vieira, Teatro Helena Sá e Costa e Teatro Nacional de São João.

Aos meus meninos e às minhas meninas, sem eles/as seria impossível: David Varandas, David Diamvutu, Diogo Ferreira, Iara Pereira, Leandro Machado, Luís Costa, José Madeira, Mariana Caramelo, Mariana Duarte, Mariana Ribeiro, Miguel Coelho, Nair Soares, Paulo Costa, Sofia Afonso, Rafael Jesus e Rui Soares.

A todos os que participaram nas ações de sensibilização (oradores e participantes) e aos que assistiram aos espetáculos.

Obviamente que não poderia terminar sem agradecer a um anjo da guarda que tive a sorte que tivesse cruzado no meu caminho. À minha orientadora Regina Castro: Regina, muito obrigada por tudo, pelo seu carinho, enorme paciência, apoio, palavras, por estar sempre presente e disponível para todas as loucuras em cima da hora!

Resumo

O presente projeto, escrito na primeira pessoa, apresenta um breve enquadramento e uma revisão bibliográfica sobre as dimensões: infância, deficiência, inclusão, educação, educação inclusiva, teatro e a relação entre as dimensões e as competências socioemocionais que são o seu tema central.

A produção criativa assentou em duas áreas que se fundiram, a criação artística colaborativa jovens com e sem deficiência e surdos, trabalhando a relação com o outro e as competências socioemocionais na Escola Eugénio de Andrade e um ciclo de três ações de sensibilização, para pais, educadores e comunidade, incidindo na relação entre a arte e pessoas com deficiência e/ou surdas, com a produção executiva de três espetáculos, um por temática, que incluiu um ensaio aberto da criação artística desenvolvida pelos jovens.

Palavras-chave

inclusão; teatro; educação; competências socioemocionais; produção criativa; sensibilização

Abstract

The present project, written in the first person, presents a brief framework and a literature review on the dimensions: childhood, disability, inclusion, education, inclusive education, theater, and the relationship between these dimensions and socio-emotional skills, which are its central theme.

The creative production was based on two interconnected areas: the collaborative artistic creation of young people with and without disabilities and deaf individuals, working on the relationship with others and socio-emotional skills at the Eugénio de Andrade School, and a cycle of three awareness actions for parents, educators, and the community, focusing on the relationship between art and people with disabilities and/or deafness, with the executive production of three shows, one for each theme, which included an open rehearsal of the artistic creation developed by the young people.

Keywords

inclusion; theater; education; socio-emotional skills; creative production; awareness

FOLHA DE SALA
Introdução pág. 1

0
Prólogo pág. 3

ATO 1
Infância pág. 9

ATO 2
Deficiência pág. 24

ATO 3
Inclusão pág. 40

ATO 4
Educação pág. 54

ATO 6
O projeto pág. 89

ATO 5
Teatro pág. 78

BLACKOUT
Epílogo pág. 141

Índice de Figuras

Figura 1 - Instrumentos jurídicos para a proteção da criança. Fonte: a partir de (Albuquerque, 2024).....	13
Figura 2 - Perspetivas de diversos autores sobre a falência dos valores na sociedade.....	16
Figura 3 – Abordagens às relações humanas e possíveis caminhos.....	19
Figura 4 - Competências socioemocionais de diversas perspetivas.....	20
Figura 5 - Competências sócio emocionais. Fonte: Instituto Ayrton Senna.....	21
Figura 6 - Resultado de pesquisa nos dicionários Porto Editora e Priberam e no glossário do Instituto Nacional para a Reabilitação.....	26
Figura 7 - Modelo social da deficiência. Fonte: (Alexandre & Vlachou, 2023).....	32
Figura 8 – Evolução na terminologia. Fonte: (Sasaki, 2014).....	33
Figura 9 - Lista de palavras ou expressões que devem e não devem ser utilizadas. Fonte: (Alexandre & Vlachou, 2023).....	34
Figura 10 - Análise etimológica da palavra inclusão através de pesquisas em dicionários online.....	42
Figura 11 - Entre a exclusão e a inclusão.....	44
Figura 12 - Definição de brincar e jogar. Fonte: Porto Editora e Priberam.....	48
Figura 13 - Brincar vs Incluir.....	51
Figura 14 - Evolução da educação até ao séc. XIX. Uma proposta a partir de uma visão baseada em (Alcoforado, 2024) e (Editora, História do ensino na Infopédia, 2024).....	59
Figura 15 - Marcos da Educação em Portugal entre os séculos XVIII e XIX. Baseado em (Alves L. A., 2012).....	60
Figura 16 - Ideologias educativas. Fonte: (Évora, 2024) citando (Correira, 1999:105).....	61
Figura 17 – Arquitetura legislativa. Fonte: (Évora, 2024) citando (Correira, 1999:105).....	62
Figura 18 - Quatro pilares da educação. Fonte: inovar.....	63
Figura 19 - Modelos alternativos de ensino em Portugal - Parte 1. Baseado em (Montepio, 2023).....	65
Figura 20 - Modelos alternativos de ensino em Portugal - Parte 2. Baseado em (Montepio, 2023).....	65
Figura 21 - Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Fonte: (Martins, et al., 2017).....	70
Figura 22 - Esquema das áreas de competências PASEO. Fonte: (Martins, et al., 2017).....	73
Figura 23 - Princípios do PASEO. Fonte: (Martins, et al., 2017) . pág. 13 e 14.....	74
Figura 24 - Uma ideia de Justiça de Joana Providência. Créditos: Teatro Nacional de São João.....	93
Figura 25 - 1º esboço do projeto.....	97
Figura 26 - Dimensões do projeto.....	100
Figura 27 - Diagrama de Gantt inicial.....	101
Figura 28 - Orçamento - versão 1.....	103
Figura 29 - Tabela orçamental de acordo com o formulário de candidatura.....	103
Figura 30 - Lista de Entidades para contacto.....	105
Figura 31 - Cerimónia de entrega do Prémio Infância 2023 BPI Fundação La Caixa. Créditos: BPI Fundação La Caixa.....	106

Figura 32 - Lençol com as cartas por ordem de saída e agrupadas por relação.....	114
Figura 33 - Construção da dramaturgia.....	115
Figura 34 - Atividade "Preso a ti".....	116
Figura 35 - Atividade "Preso a ti".....	117
Figura 36 - Teia: O melhor de nós.....	118
Figura 37 - Pontos-chave da ação #1.....	121
Figura 38 - Zoo Story.....	122
Figura 39 - Reflexão sobre a falta de adesão do público.....	123
Figura 40 - Espetáculo Zoo Story.....	123
Figura 41 - Divulgação da ação de sensibilização através dos oradores no instagram.....	126
Figura 42 - Pontos-chave da ação #2.....	127
Figura 43 - [V][N]ós.....	130
Figura 44 - Ação de sensibilização #3.....	132
Figura 45 - Pontos-chave da ação #3.....	133
Figura 46 - Cartaz Fórum Anual Equidade Diversidade e Inclusão. Fonte: Centro de Cultura IPP.....	135

Glossário

AEC's – Atividades de Enriquecimento Curricular

ESMAE – Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo

IRN - Instituto Nacional para a Reabilitação

IPP – Instituto Politécnico do Porto

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PDPSC – Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário

THSC – Teatro Helena Sá e Costa

TNSJ – Teatro Nacional de São João

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

Fotografia

Ricardo Raminhos - sessões, ações de sensibilização e espetáculos

Cláudia Braga - pág.118

António Carvalho - pág. 132

*Para ser grande, sê inteiro:
nada*

Teu exagera ou exclui.

*Sê todo em cada coisa. Põe
quanto és*

No mínimo que fazes.

*Assim em cada lago a lua
toda*

Brilha, porque alta vive.

Ricardo Reis, Fernando Pessoa



Introdução | Folha de sala

O projeto Eu sou Por que tu és! destaca, num formato de peça de teatro e na primeira pessoa, a importância da arte na construção de relações e no desenvolvimento de competências socioemocionais, incluindo um enquadramento e uma revisão bibliográfica sobre os temas abordados.

No Ato I - Infância, são apresentadas duas cenas: uma evolução sobre o conceito de infância e uma análise das competências socioemocionais e a sua importância no crescimento infantil, incluindo uma discussão sobre valores sociais.

No Ato 2 - Deficiência, a Cena I aborda a evolução do reconhecimento das pessoas com deficiência e a Cena II foca a importância das competências socioemocionais na deficiência.

No Ato 3 - Inclusão, a Cena I explora o significado e a importância da inclusão, e a Cena II aborda o papel do brincar e do faz de conta na inclusão.

No Ato 4 - Educação, a Cena I oferece uma breve história da evolução da educação até ao século XXI, e a Cena II destaca a importância das competências socioemocionais na educação e o percurso até à Educação Inclusiva.

No Ato 5 - Teatro, a Cena I faz uma viagem pela história do teatro desde a Grécia até aos tempos modernos, e a Cena II reflete sobre a relação entre teatro e educação para uma formação holística.

O Ato 6 é dedicado exclusivamente ao projeto, dividido em três cenas: da conceção à realização do projeto, inclui planificação, orçamento e financiamento; produção criativa e colaboração artística; e ações de sensibilização e divulgação. O ato conclui com reflexões finais e uma proposta para o futuro.

Todos os recursos e materiais relacionados com o projeto estão disponíveis na pasta partilhada [Eu sou Por que tu és!](#)

Não sou nada.

Nunca serei nada.

Não posso querer ser nada.

À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.

Álvaro de Campos, Fernando Pessoa



O significado do nome Gisela é “aquela que é uma garantia”, “aquela que é um refém” ou “aquela que é valiosa”, já que “refém” pode ser visto como algo de grande importância que é mantido em segurança.

Personalidade do nome Gisela

São amáveis, gentis e carinhosas, tendem a ser sensíveis e emocionais, mas também possuem uma força interior que lhes permite lidar com as adversidades da vida.

São geralmente muito criativas e possuem uma grande imaginação. Gostam de se expressar artisticamente e podem destacar-se em áreas como arte, música, literatura ou teatro.

No lado negativo, são pouco inseguras e indecisas. Preocupam-se muito com o que os outros pensam e podem ter dificuldade em tomar decisões importantes.

Fonte:
<https://www.significadonome.com/gisela>



Prólogo

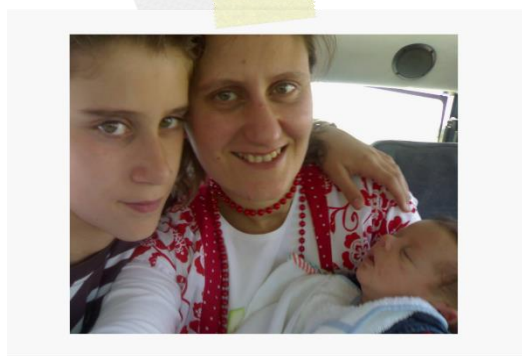
Será difícil descrever 48 anos de histórias em 2 páginas. No entanto, como gosto de criar e de contar histórias vou apresentar-vos uma versão enquadrada no contexto para que me possam conhecer melhor.

Há muito muito tempo, o casal Ivete e Bernardino ansiavam por um fruto do seu amor. No dia 7 de maio de 1976, pelas 18h15 nascia, no Hospital de Alijó, aquela que viria a ser a princesa dos seus olhos (e a maior razão das suas dores de cabeça) - Gisela. Nascida numa pequena vila de Trás-os-Montes e Alto Douro, desde sempre sentiu que não se encaixava e que não queria para si o destino que lhe era destinado. Cedo percebeu que a forma de conseguir fugir ao destino (casar, ter imensos filhos e trabalhar na agricultura) era estudando. Naquela época, as meninas da classe social média-baixa, dificilmente estudavam. Teve a ajuda preciosa de sua mãe que havia vivido na pele o mesmo dilema, não tendo tido, a mesma sorte. Ler foi a sua primeira liberdade. Desde muito cedo, irritava os seus familiares com a insistência de “lês para mim, por favor?” e, das primeiras recordações que tem é ser transportada para outros mundos que imaginava à medida que ia ouvindo as narrativas. Muitas vezes, as pessoas irritavam-se com ela, pois achavam que ela não estava a prestar atenção à história, mas estava! E estava de tal forma que conseguia viver essas vidas dentro da sua cabeça, viajava e perdia a noção do que estava à sua volta. Era mágico. Normalmente terminava sempre da mesma forma. Acordavam-na subitamente do sonho, irritados, sem ela perceber bem porquê. Só mais tarde conseguiu perceber que as pessoas achavam que ela tinha perdido o interesse, Por que parecia que ela estava distraída e desistiam. Então, aprender a ler tornou-se obrigatório!



Desde nova sempre gostou de ser o centro das atenções. A verdade é que o foi, durante algum tempo (4 anos para ser mais precisa). Era de tal forma mimada que se achava especial e única, inteligente e capaz de mudar o mundo, só Por que existia 😊. O facto de gostar de ser o centro das atenções fez-lhe, em primeiro lugar, querer ser *prima ballerina*. Até havia um bailado com o seu nome¹! Era o destino! Mas não foi. A primeira vez que pisou um palco foi para declarar poema “Ó mar salgado” de Fernando Pessoa, na festa de final de ano da escola. Correu tão mal que a professora a tirou do palco e lhe deu um ralhete “*Eu sabia que não valia a pena confiar em ti!*”. Mas o bichinho dos palcos ficou. Chegou a hora de escolher a profissão. Sonhava com grandes palcos, com as luzes da ribalta e com o reconhecimento público! Seu pai, já rendido à inevitabilidade que a filha iria estudar, sonhava com uma filha médica ou advogada. Dois sonhos tão antagónicos! Os sonhos do pai acarretavam 2 desafios: a filha não podia ver sangue e, não gostava muito de memorizar e “marrar” (que ela associava à advocacia)! Gisela, cedo percebeu que estudar Teatro estava completamente “fora de cena” e que “bater o pé” poderia colocar em causa aquilo que ela acreditava ser a sua liberdade! Fez parte de grupos de teatro e dança na sua escola e era no palco que ela se sentia bem. Recorda uma das suas primeiras personagens: a mãe que vê o filho morto. A mãe tem de entrar no palco a berrar e a chorar pelo filho e tem de o abraçar. Quando entrou no palco, a plateia desatou a rir, pelos gritos

¹ Bailado Giselle. Giselle é uma das grandes referências do bailado do período romântico. Estreado em 1841, tem argumento de Théophile Gautier, inspirado em Heinrich Heine, nome fundamental da literatura alemã do século XIX. Giselle conta a história de uma jovem camponesa que se apaixona pelo seu vizinho Loys, sem suspeitar, no entanto, que este é na verdade Albrecht, Duque da Silésia. Juntos, dançam e trocam palavras de amor, secretamente vigiados por Hilarion, um caçador que ama Giselle, um amor não correspondido. Fonte: Teatro Nacional de São Carlos. <https://tncs.pt/giselle-temporada-cnb-com-a-osp/>

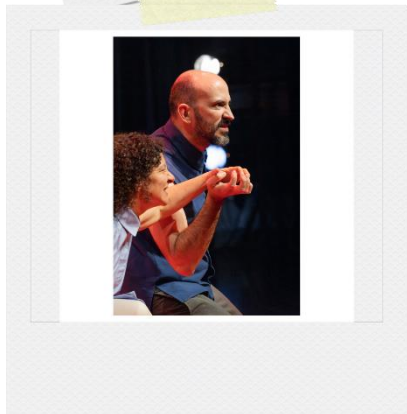


estridentes (e Por que eu ia caindo no palco, Por que tropecei) e, quando a mãe abraça o filho e o chora, a plateia gelou e alguns olhos até brilharam com lágrimas. Foi aí que percebeu a grande força do teatro e que era aquilo que queria fazer para toda a vida...Estávamos em 1991, a Câmara Municipal de Murça dinamizou uns cursos de uns equipamentos novos, a que chamavam computadores e que eram o futuro! Gisela inscreveu-se e encontrou outra grande paixão: a programação. Podia criar! Encontrou a sua vocação: iria ser Engenheira Informática. Para convencer o pai, disse-lhe que era uma espécie de médica, só que de máquinas e que não tinham sangue! Só vantagens. A única desvantagem para o seu pai era que era uma profissão de homens. Gisela, achava que o tinha convencido com “vais ser o pai de uma das primeiras mulheres engenheiras informáticas!”, afinal não... foi mesmo a sua mãe que o convenceu!

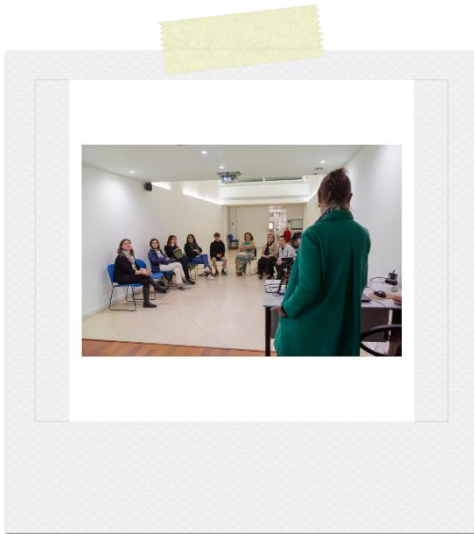
Gisela sempre foi uma sonhadora.

Abreviando a história para chegarmos ao momento atual, imaginem-se num *flash forward*. Foi mãe de um rapaz - Bernardo. Começou a trabalhar como formadora de programação de computadores. Licenciou-se em engenharia informática (sim, por esta ordem). Integrou o grupo de teatro Senna em palco. Foi mãe de outro rapaz - Leonardo. Licenciou-se em Turismo e Lazer. Integrou a equipa que desenvolveu o dossier de candidatura da Serra da Estrela a Geopark Mundial da UNESCO e que conseguiu a sua classificação. Pós-graduou-se em Gestão e Sustentabilidade no Turismo. Integrou o TEN-Teatro Experimental do Nordeste. Criou, com Alexandre Sampaio e Ricardo Raminhos, a Casa de Vilar – Associação Cultural e Artística, em março de 2020, onde era previsto assumir as funções de Produtora. Mudou-se para o Porto.





Continuou a ministrar formação na área da Informática e Turismo. Neste contexto, conheceu o programa Educadores para o Séc. XXI da Microsoft que encaixou na sua visão do que deve ser a formação e a escola. Integrou a Escola Secundária Filipa de Vilhena como Técnica Superior em Informática e teve a oportunidade de integrar a equipa de professores que frequentou a ação de formação Educadores UBUNTU que veio complementa o que havia aprendido na academia Microsoft. Durante este tempo procurou formação na área da Produção. Sempre foi muito insegura e, uma vez que iria desempenhar essas funções, queria fazê-lo de forma correta e profissional. Por insistência do seu atual companheiro, Ricardo Raminhos, candidata-se ao Mestrado em Artes Cénicas – Direção de Cena e Produção. E, desta forma, aparece o Eu sou Por que tu és! – A importância da Arte na construção da relação com o outro e no desenvolvimento de competências socioemocionais que ficaremos a conhecer mais profundamente. Este projeto é o reflexo de muitas preocupações tidas enquanto mãe, educadora, artista (se assim me posso considerar) e membro de uma sociedade que sinto cada vez mais egocêntrica e egoísta. Uma sociedade que sabe todos os seus direitos e cada vez menos os seus deveres. Onde os jovens, responsáveis pelo futuro próximo da nossa existência enquanto espécie, estão cada vez mais alienados do que é ser pessoa, ser social, ser empático e de ter um olhar crítico em prol de uma vida passiva agarrada aos ecrãs e ao *scrolling*. Faz este ano 50 anos que Portugal entrou em democracia. Não foi, de certeza, para o estado atual que tantos homens e mulheres se mobilizaram, lutaram e colocaram as suas vidas em perigo. Não podemos, não devemos ser meros *voyeurs* e deixar que o barco flutue até afundar.



Este projeto pretende também dar um pequeno contributo para esta luta. É apenas uma mínima gota num enorme oceano.

Escudo-me na frase da Madre Teresa de Calcutá com que inicio esta reflexão:

“Eu sei que o meu trabalho é uma gota no oceano, mas sem ele o oceano seria menor”.

O público está sentado, a cortina régia está fechada.

A luz de palco vai a zero. Ouve-se a voz off:

Bem-vindos/as ao projeto Eu sou Por que tu és! Poderão ler, reler, gravar e sugerir as alterações que considerem necessárias. Têm em vossas mãos o resumo de uma aventura incrível de mais de 9 meses. Espero conseguir transmitir todas as emoções, aprendizagens e viagens que, em conjunto com uma equipa fantástica, experienciei.

Este projeto tem como mecenas o Prémio BPI Infância 2023 e a Fundação Engenheiro António de Almeida.

Desejo-vos boas leituras.

A cortina régia abre. Ouve-se o gongo e entra o placard com as letras ATO 1.



A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendemos, para nos deixarmos encantar. A infância é uma janela que, fechada ou aberta, permanece viva dentro de nós.

Mia Couto



Ato 1 | Infância

Cena I - De adulto em miniatura à Declaração dos Direitos da Criança	10
Cena II - Competências socioemocionais: da definição à importância no crescimento da Criança	13

A TO 1

*Cena I - De adulto em miniatura à Declaração dos
Direitos da Criança*

CENA 1

Nada melhor que começar uma história pelo início, não acham? E porquê este início? Porquê começar pela infância? Poderia dar-vos um sem número de razões todas elas plausíveis!

Poderia justificar pelo facto de ser por onde todos nós começamos. Quando nascemos passamos automaticamente a pertencer à fase da Infância. Mas, na realidade não foi essa a razão. Já que espero contar-vos uma história e todas as histórias têm, pelo menos, uma heroína ou um herói (eu tive 16 heróis e heroínas! Que sortuda!). Estes pequenos heróis e heroínas encontram-se na fase do ciclo vital: Infância². No entanto, irei passar a utilizar a palavra Criança para ir ao encontro da literatura atual e ao conceito da Convenção sobre os Direitos da Criança da UNICEF:

Artigo 1.º

Nos termos da presente Convenção, criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo. (UNICEF C. P., 2019)

O conceito de criança é relativamente recente. Segundo (Heywood, 2018)

And in the beginning was Ariès. Centuries of Childhood, his wide-ranging and dramatic account of the 'discovery' of childhood, was a truly seminal work. Briefly stated, Ariès made the startling assertion that the medieval world was ignorant of childhood. What was missing was any sentiment de l'enfance,¹ any 'awareness of the particular nature of childhood, that particular nature which distinguishes the child from the adult, even the young adult'. The moment children could survive without the care and attention of their mothers or nannies, somewhere between the ages of five and seven, they were launched into the 'great community of men'. They joined adults in their games and pastimes and, whether they were courtiers or workers, acquired a trade by throwing

² As fases do ciclo vital do crescimento humano apresentadas quer na infopédia quer no documento Desenvolvimento motor e aprendizagem, disponível no link https://ipdj.gov.pt/documents/20123/123319/Graul_04_Desenvolvimento.pdf são 4: infância, adolescência, idade adulta e senescência. Não faz sentido aprofundar o tema por sair do âmbito deste projeto.

themselves into its daily routines, living and working with those who were already fully trained.

Ou seja, a criança era tratada como um adulto em miniatura, partilhando as mesmas atividades, vestindo-se da mesma maneira e ouvindo conversas sobre todos os assuntos, sem haver qualquer noção de uma inocência infantil. Platão atribuía à criança um estado animalesco e primitivo que só seria alterado através da domesticação trazida pela educação (Kohan, 2003). No séc. XVIII Rosseau reforça a ideia da inocência infantil e passa a defender a educação livre que torne as crianças bons cidadãos (Boaes, 2023). No século XIX, a partir da visão idealizada do Romantismo, crê-se que a criança é um ser dotado de inocência e pureza. No entanto, esta crença restringe-se apenas às crianças pertencentes às classes sociais mais elevadas. Para as crianças pobres, o que resta é uma vida marcada pelo trabalho pesado, pela miséria e pela exploração. Importa realçar que o tratamento dado a uma criança do sexo masculino era diferente do tratamento recebido por uma criança do sexo feminino (Caldeira, 2024).

A primeira referência a “direitos da criança” num documento jurídico internacional remota a 1924, mas só em 1989, a 20 de novembro é que foi promulgada a Declaração dos Direitos da Criança. Em Portugal, a mesma é ratificada em 21 de setembro de 1990 (UNICEF C. P., 2019). Este documento, composto por 54 artigos nos quais os estados-membros das Nações Unidas passam a ser juridicamente responsáveis pela realização dos direitos das crianças e por todas as ações que tomem em relação às crianças. Esta é a principal diferença entre a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 que impunha meras obrigações de carácter moral (Albuquerque, 2024).

No mesmo documento são ainda referidos outros instrumentos internacionais na área dos direitos da criança e, a figura seguinte apresenta uma linha cronológica sobre todos esses instrumentos jurídicos.

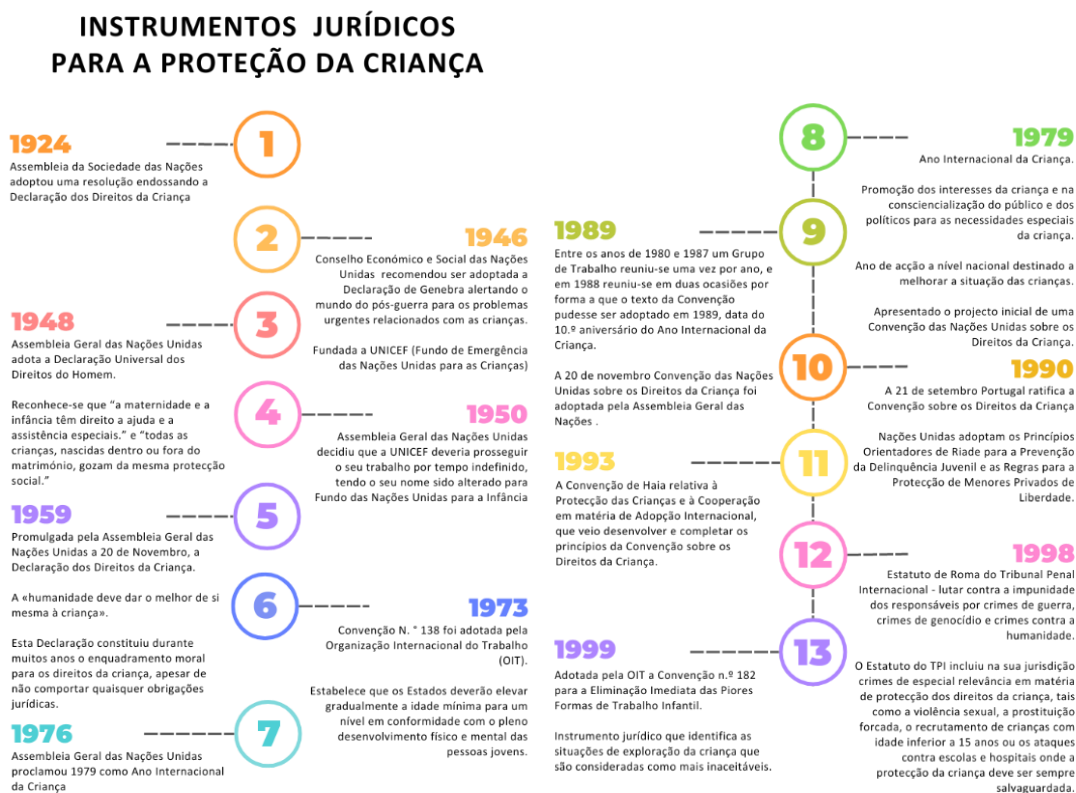


Figura 1 - Instrumentos jurídicos para a proteção da criança. Fonte: a partir de (Albuquerque, 2024)

Em Portugal existem cerca de 1 880 000 jovens entre os 0 e os 19 anos, segundo (Pordata, 2023) com base em dados do INE relativos a Estatísticas Anuais da População Residente. Não obstante todo o enquadramento legal, para alguns destes jovens os direitos não passam de palavras firmadas em documentos, mas, na prática, continuam a ser uma utopia.

*Cena II - Competências socioemocionais: da definição à
importância no crescimento da Criança*

CENA 2

Competência socioemocionais - conjunto de conhecimentos, atitudes e competências, relativas aos processos intrapessoais e interpessoais associados ao comportamento pró-social, incluindo a capacidade de resolução de problemas, competências de tomada de decisão, gestão do stress, autorregulação, autoconfiança, competências de comunicação e cooperação.
(Casado, 2019)

As competências socioemocionais são um dos temas centrais deste projeto. Mas, antes de avançar na tentativa de definir competências socioemocionais e, talvez uma tarefa ainda mais árdua que será tentar elencá-las, convido-vos a um *flashback* para perceberem o porquê do interesse nesta temática.

Valores da sociedade em falência: uma visão pessoal

Como já mencionei sou mãe e formadora há mais de 24 anos. Quer como mãe quer como formadora tenho-me vindo a aperceber, com grande desconforto, da decadência de alguns valores na nossa sociedade. O desrespeito pelos mais velhos e pelo espaço do outro tem-se tornado cada vez mais evidente. Infelizmente, tenho-me deparado cada vez mais com o egocentrismo e o culto do eu, sem a preocupação do sofrimento que se possa causar ao outro. Atualmente, somos uma sociedade repleta de direitos e desprovida de deveres, sintomático de uma sociedade cada vez mais carenciada de empatia. Esta falência dos valores na sociedade tem sido discutida por filósofos e pensadores como (Han, 2014, 2022; Debord, 2006; Spengler, 1973; Sontag, 2015; Bauman, 2004, 2001). Com a figura seguinte tentei resumir alguns dos livros desses autores e que, de alguma forma, corroboram o meu pensamento.



Figura 2 - Perspetivas de diversos autores sobre a falência dos valores na sociedade

Valores na sociedade: uma abordagem meramente analítica

Atrevo-me a afirmar que a sensação de impunidade para com o infligir sofrimento no outro é enorme nos tempos que correm, especialmente visível através do aumento do *cyberbullying* que foi amplamente mediatizado no tempo da pandemia. A capacidade de magoar os outros, anonimamente, escudando-se atrás de um monitor, exacerba esta falta de empatia. Sontag (2015) analisa como a exposição constante à violência e ao sofrimento alheio, mediada pela tecnologia, pode levar à indiferença e à insensibilidade. Han (2022) argumenta que a constante exposição e a sobrecarga de dados não apenas

desgastam a capacidade de atenção e concentração dos indivíduos, mas também enfraquecem a reflexão crítica e o pensamento, resultando numa superficialidade no entendimento dos acontecimentos e promovendo uma cultura do imediatismo, onde a quantidade de informação é mais valorizada do que a qualidade. O resultado é uma sociedade desorientada, vulnerável à manipulação e à perda de autonomia, com impactos negativos profundos na coesão social e na democracia. Esta reflexão leva-me a passar ao próximo nível. O que é possível fazer para contrariar esta tendência? Ainda existe essa possibilidade?

Para mim, a parte mais importante de refletir sobre os desafios é a possibilidade de encontrar hipóteses ou tentativas para os resolver/solucionar. Julgo que esta característica advém da paixão pela programação de computadores que, na realidade, nada mais é do que: descobrir desafios → encontrar soluções.

Quando pensei num projeto para o mestrado parti de pontos iniciais muito claros: queria abordar a questão da falência dos valores na sociedade e trabalhar com jovens entre os 14 e os 15 anos. Na altura, pensei “convidar”³ os amigos do meu filho mais novo para trabalharem comigo. Tinha projetado a criação de uma peça de teatro, com a colaboração deles, para abordarmos esta questão e, perceber qual era a sua visão sobre o tema. Esta preocupação sobre a falência de valores na sociedade acompanha-me desde a infância do meu filho mais velho, desde que ele tinha 6 anos (hoje é um homem casado e maduro com 27 anos) e começou a gaguejar. Após consulta com terapeuta da fala e psicóloga foi referida a sua falta de autoestima. Lembro-me de ter comprado o meu primeiro livro sobre o tema com o objetivo de o ajudar, o livro intitulava-se “Eu sou único e especial” (Moreira, 2003) e de ter levado “um murro no estômago” quando me apercebi que, sem me dar conta, contribuía para essa baixa autoestima com afirmações e atitudes que considerava “normais”, nomeadamente, na forma como o chamava à atenção para as falhas e erros tão banais como se esquecer de colocar os guardanapos

³ Coloquei a palavra *convidar* entre aspas porque, na realidade, seria mais correto colocar a palavra *pressionar* ou, menos agressiva, *convencer* os amigos do meu filho a trabalhar Teatro comigo. Conhecendo-os não seria fácil! Mas, como disse, gosto de desafios e esse era um para o qual estaria disposta a encontrar a solução! Mas, entretanto, apareceram a Mariana e a Marta e este desafio deixou de existir. Sobre elas, falarei mais à frente!

na mesa. Somos muito bons a apontar erros e falhas nos outros! Nessa altura não sabia que autoestima estava relacionada com competências socioemocionais, ou a importância das minhas palavras, sabia apenas que tinha de ficar mais atenta ao que estava a acontecer ao meu redor e deveria passar a utilizar mais vezes a “máquina da verdade”⁴. Talvez por isso, quando tive contacto com o projeto "Educadores para o Séc. XXI" da Microsoft ou quando fui convidada para frequentar a formação "Academia de Educadores Ubuntu" percebi que era esse o meu caminho. Percebi também que não era a única a pensar desta maneira e dei por mim a refletir: o que posso fazer para mudar ou contrariar esta tendência?

Fui despertando para o tema e ouvi o professor Carlos Neto defender a importância do brincar na infância; que o brincar é fundamental para o desenvolvimento emocional e social; que o brincar é uma forma de aprender a viver em sociedade, a respeitar o outro e a desenvolver empatia (Neto, 2015). Fez-me também refletir sobre o enorme risco de permitirmos que as nossas crianças fiquem agarradas aos ecrãs desde muito cedo (*mea culpa*). Descobri o livro “Psicanálise dos contos de fadas” que aborda a importância das narrativas na formação moral e emocional das crianças, ajudando-as a lidar com seus medos e a entender o mundo ao seu redor. Bettelheim (2018) reforça ainda a importância do jogo e de a criança se projetar nas personagens do faz de conta dos contos de fadas para resolver as suas próprias questões de conflito. Refere ainda que a tendência de romantizar a vida e fazer as crianças acreditarem que a humanidade é sempre boa acaba por os defraudar, pois

“eles sabem que não são sempre bons; e muitas vezes, mesmo quando o são, preferiam não o ser. Isto vem contradizer o que os pais lhes dizem, o que faz com que a criança se veja a si como um monstro” (Bettelheim, 2018, p. 16).

Fui encontrando outros autores que me ajudaram a delinear o meu caminho. Na próxima figura podem observar algumas dessas perspetivas.

⁴ Máquina da verdade é uma estratégia sugerida no livro Eu sou único e especial! para avaliar as afirmações que fazem a nosso respeito. Permite uma reflexão crítica sobre o que o outro diz trabalhando o autoconceito e a autoestima.

Jogo, brincar, tempo, ócio, criatividade, projeção em personagens.



Figura 3 – Abordagens às relações humanas e possíveis caminhos

Regresso ao tema central desta *Cena*: competências socioemocionais, na tentativa de encontrar respostas às seguintes questões: Quando falamos de competências socioemocionais estamos a falar de que características? Toda a literatura refere as mesmas características?

Competências socioemocionais: identificar para aplicar

Nesta saga de elencar as competências socioemocionais com o objetivo de selecionar as que seriam trabalhadas neste projeto encontrei várias abordagens. Na figura seguinte apresento as 4 abordagens que reúnem maior consenso e uma base. Em primeiro lugar, apresento a abordagem CASEL 5 (Collaborative for Academic, Social and Emotional

Learning), também conhecida por Modelo SEL (Social and Emotional Learning), mais focado no contexto escolar. Agrupa as competências em 5 grandes domínios (Autoconhecimento; Autogestão; Consciência social; Relação interpessoal; Tomada de decisão responsável) (Cidadania, 2024; Álvares, 2022). De seguida, apresento a visão sobre as competências para o século XXI segundo o Guia prático de Competências socioemocionais que apresenta 8 competências essenciais para serem trabalhadas desde a infância: Autoconhecimento e autogestão; Colaboração; Comunicação; Criatividade; Curiosidade; Pensamento crítico; Resolução de problemas e Responsabilidade (Belém, 2017). Não poderia deixar de referir os 5 grandes pilares da Academia Ubuntu, metodologia de formação não formal assente na evidência que a natureza humana tem no seu centro a relação “ser-com-o-outro” e que nos tornamos mais pessoa nessa relação, trabalhando o Autoconhecimento, Autoconfiança, Resiliência, a Empatia e Serviço (Ubuntu A. d., 2024).

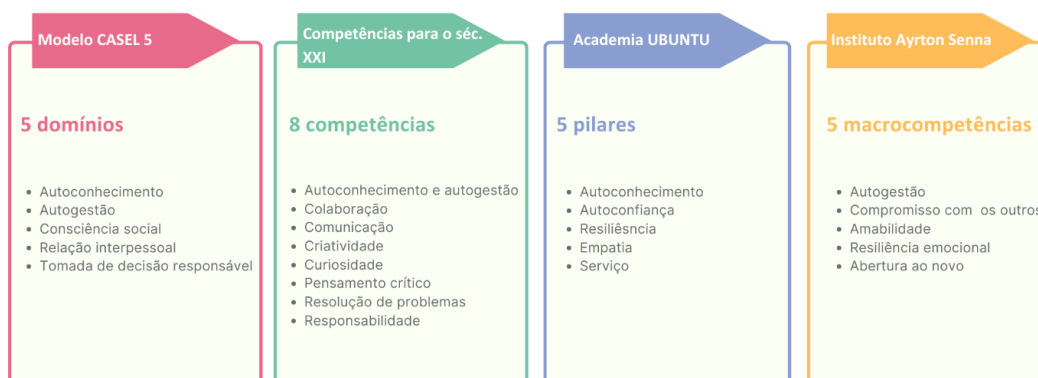


Figura 4 - Competências socioemocionais de diversas perspetivas

Por último, apresento a abordagem do Instituto Ayrton Senna que apresenta uma perspetiva centrada em 5 “macrocompetências”: autogestão; compromisso com o outro; amabilidade; resiliência emocional; abertura ao novo. Estas macrocompetências são depois desdobradas em 17 competências (Figura 5) às quais se juntam duas competências consideradas híbridas: a criatividade e pensamento crítico, por desenvolverem competências socioemocionais e cognitivas (Senna, 2024).



Figura 5 - Competências sócio emocionais. Fonte: Instituto Ayrton Senna

Sendo que as competências socioemocionais estão diretamente ligadas à gestão das emoções, não poderia deixar de referir um filme que me marcou imenso nesta análise das emoções e na capacidade de as gerir. Refiro-me ao filme *Inside Out (DivertidaMente)* da Pixar no qual, pela primeira vez, as emoções são personificadas e analisadas. No primeiro filme, podemos acompanhar as principais características da Alegria, da Tristeza, da Raiva, do Medo e da Repulsa. Foi já anunciada a sequência do filme na qual a Ansiedade se vai juntar às emoções anteriores (Docter, 2015).

Após reflexão, decidi trabalhar, neste projeto, as competências socioemocionais: **criatividade, autoconhecimento, autoconfiança, resiliência, colaboração, autoestima, respeito, empatia e serviço.**

Competências socioemocionais: a sua importância no crescimento na infância

De acordo com o analisado anteriormente, posso afirmar que o desenvolvimento das competências socioemocionais na infância é vital, pois é durante esta fase de crescimento que as bases para o comportamento social e emocional são estabelecidas. As competências emocionais contribuem para que a criança aprenda a viver em sociedade, a respeitar o outro e a desenvolver empatia, fundamentais para uma saúde mental saudável e para um crescimento em harmonia. Estas competências permitem

potenciar a aquisição e aplicação eficaz de conhecimentos, atitudes e competências necessárias para compreender, gerir e expressar emoções de forma ajustada, estabelecer e alcançar objetivos, sentir e expressar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos interpessoais saudáveis, e tomar decisões responsáveis e conscientes. (Veríssimo, Castro, & Costa, 2022).

Para concluir, não poderia deixar de fazer referência a dois autores que se têm dedicado também a esta temática, com diferentes abordagens: António Damásio que trouxe uma nova visão à teoria de Descartes “penso, logo existo”, apresentando a sua proposta de reformulação para “penso, sinto, logo existo” e, que através do seu conceito de "marcadores somáticos", reforça a ligação entre emoções e cognição, e que evidenciam como as experiências emocionais moldam o desenvolvimento cerebral e papel importante que o alcance biológico dos sentimentos desempenha na regulação da vida (Damásio, 2013) e Daniel Goleman que através do conceito de inteligência emocional, destaca a importância das competências socioemocionais e o seu papel no comportamento humano e defende que a inteligência não deve ser medida através do QI (Quociente de Inteligência), mas do QE (Quociente Emocional) (Goleman, 2009).

*1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social
e são iguais perante a lei.*

*2. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado,
prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de
qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça,
língua, território de origem, religião, convicções
políticas ou ideológicas, instrução, situação
económica, condição social ou orientação sexual.*

**Princípio da igualdade. Artigo 13º. Constituição da
República Portuguesa, 1976**



Ato 2 | Deficiência

Cena I – Da aniquilação ao reconhecimento do estatuto de pessoa com deficiência: evolução no trato e na linguagem10
Cena II – A importância das competências socioemocionais na deficiência13



ATO 2

*Cena I – Da aniquilação ao reconhecimento do estatuto
de pessoa com deficiência: evolução no trato e na
linguagem*

CENA 1

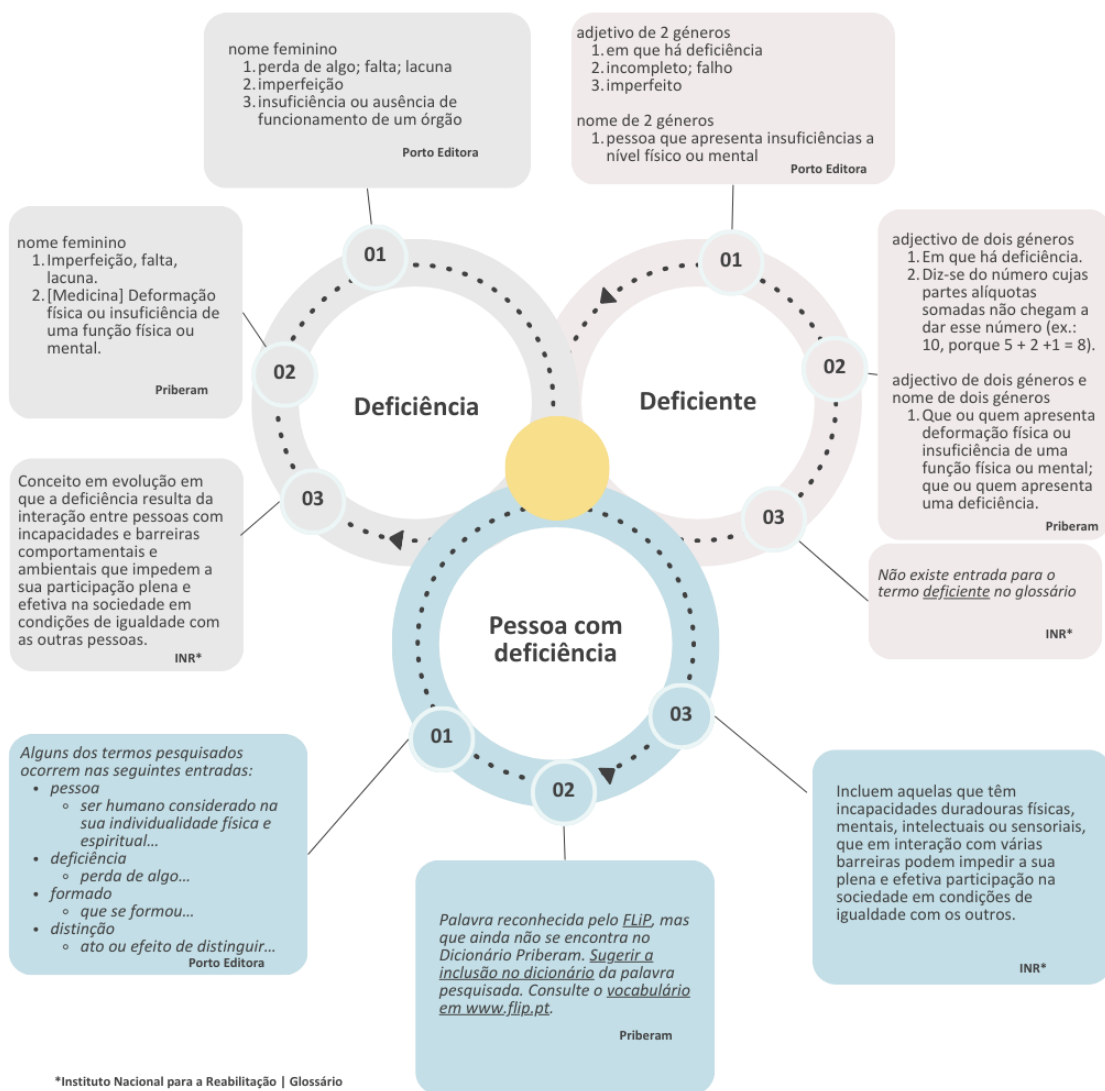


Figura 6 - Resultado de pesquisa nos dicionários Porto Editora e Priberam e no glossário do Instituto Nacional para a Reabilitação

Como tenho um lado particularmente perfeccionista (como diria a minha querida orientadora “Gisela, tens de parar de querer tudo direitinho, tudo perfeito”) que me é intrínseco, é mesmo uma necessidade, não consigo controlar, tento sempre encontrar a definição mais correta para tudo! Assim, comecei por procurar nos dicionários online que utilizo com mais frequência os sinónimos para: deficiência, deficiente e pessoa com deficiência. A Figura 6 apresenta o resultado dessa pesquisa. Para completar e, Por que, nos dicionários não encontrei sinónimo para “pessoa com deficiência” por ser uma expressão, procurei os mesmos termos no Glossário do IRN (Instituto Nacional para a Reabilitação). A título de reflexão deixo a nota que, apesar de, nos dicionários, não

encontrarmos sinónimo para “pessoas com deficiência”, encontramos sinónimos para a palavra “deficiente” e essa palavra não faz parte dos termos do Glossário do IRN. Escudo-me na definição de “deficiência” do IRN para continuar nesta análise:

Deficiência

Atualizado: 10-09-2020

Conceito em evolução em que a deficiência resulta da interação entre pessoas com incapacidades e barreiras comportamentais e ambientais que impedem a sua participação plena e efetiva na sociedade em condições de igualdade com as outras pessoas. (IRN, Glossário, 2020)

Este “conceito em evolução” servirá de mote para a próxima reflexão. Partilho convosco uma expressão que aprendi com alguém por quem nutro uma grande admiração, o investigador português, Prof. Doutor Gonçalo Vieira. No meio das minhas provocações e justificações para não gostar de geografia e estudos geográficos, alegando nunca saber com exatidão qual era verdade, ele me disse: “*Gisela, à luz do conhecimento atual, uma vez que o conhecimento é mutante e evolutivo, podemos afirmar que...*”. Confesso que essas palavras foram bálsamo na minha procura incessante de querer saber sempre toda a verdade absoluta, sintética e analítica das coisas. Preocupava-me o facto de fazer afirmações que, mais tarde, poderiam não corresponder exatamente ao que foi dito num determinado tempo ou contexto. Encontrei no “à luz do conhecimento atual” um descanso para que as gerações futuras pudessem compreender a minha mudança de opinião (eu bem disse que achava que o mundo ia mudar só Por que eu existia).

Da aniquilação ao reconhecimento do estatuto de pessoa com deficiência: evolução no trato e na linguagem

Desde sempre, existiu um número considerável de pessoas que era mantido afastado da vida em sociedade por não se enquadrar nos seus valores nem nos padrões impostos - as pessoas com deficiência. Ser diferente sempre originou, e continua a originar, reações diversas. Para falar deste tema, vou convidar-vos a entrar numa viagem

supersónica na minha máquina do tempo na tentativa de descobrir como eram vistas e como foram tratadas as pessoas com deficiência ao longo dos tempos. Quero apenas reforçar que não se pretende um estudo exaustivo de datas e conhecimentos, apenas uma visão à luz das pesquisas efetuadas, sobretudo, no Google Académico. A primeira paragem é na Antiguidade. As leis romanas dessa altura proibiam a morte intencional de crianças com menos de três anos de idade, *exceto* no caso de a criança ter nascido com alguma mutilação ou ser considerada monstruosa. As crianças que não eram mortas eram abandonadas em pequenos cestos nas margens do Rio Tibre. Muitas vezes eram salvas por escravos ou pobres que as criavam e que, mais tarde, as exploravam obrigando-as a pedir nos templos, praças e ruas de Roma. No tempo dos Césares algumas pessoas com deficiência assumiam o papel de *entertainers*, outras eram utilizados para o trabalho em circos romanos nos quais desempenhavam tarefas simples e às vezes humilhantes. Na Grécia antiga as pessoas com deficiência eram totalmente ignoradas. Não havia espaço para elas tendo em conta os padrões de beleza, o culto do corpo e a perfeição física exigidas para a participação na sociedade. Como eram *consideradas feias, malformadas e até uma ofensa ao povo* era-lhes totalmente vedada a participação na sociedade. Em Atenas, o nascimento de uma criança era celebrado, pelo pai, com uma festa. Quando isso não acontecia era sinal que a criança não sobrevivera. Quando nascia uma criança com deficiência cabia ao pai o extermínio do próprio filho. As crianças que escapavam a esses costumes eram abandonadas e sujeitas à própria sorte. Em Esparta, as crianças com deficiência física ou mental eram consideradas sub-humanas e, por isso, abandonadas ou eliminadas, eram, na grande maioria das vezes, lançadas num precipício. As crianças de pais importantes, eram levadas à presença de anciãos que as analisavam. Se fossem fortes e saudáveis eram devolvidas aos pais, caso contrário, os anciãos levavam as crianças ao *Apothetai* (precipício). Há, no entanto, registos de homens de poder na Grécia e em Roma, com deficiência, só que era "escondida" ao povo. Encontrei referência a nomes como Júlio César, Nero, Homero e Alexandre, o Grande.

Entrando novamente na máquina do tempo, vemo-nos na idade média. Nesta época, o crescimento urbano e a existência de um decréscimo com os cuidados básicos com a saúde e a higiene levaram as populações a viverem com medo de pandemias. A

ignorância levou a que todas as doenças mais graves, deficiência física e as malformações congénitas fossem consideradas um sinal do castigo de Deus ou da presença do demónio. A crença em magia e feitiços fizeram com que rituais misteriosos de exorcismo fossem uma prática constante na vida dos mais pobres da população. Avançando um pouco mais no tempo, até perto do ano de 1325, o Cristianismo passou a defender novos valores éticos e a estabelecer uma conduta de caridade e proteção para com a pessoa com deficiência, em nome do amor ao próximo. Francisco de Assis foi uma das pessoas apontadas como impulsionadora desta mudança com a sua conduta, pregando uma aproximação a Jesus e à sua forma de atuar com os condenados e os mais desfavorecidos, incluindo os doentes (Piccolo, 2022; Correa, 2024; Silva, Barros, Melo, Pontes, & Maciel, 2019; Sanches, 2010; Peranzoni & Freitas, 1989).

Vamos a mais uma viagem na máquina do tempo e, desta vez, paramos na Idade Moderna. Com o surgir do humanismo, a individualidade começou a ser valorizada. Apesar de ter havido uma evolução na forma como as pessoas com deficiência eram aceites pela sociedade, o estereótipo negativo ainda persistiu muito devido a textos do de Lutero e Calvino, que continuavam a pregar que as pessoas com deficiência mental estavam possuídas ou em contacto com forças malignas, não obstante os avanços proporcionados pela literatura renascentista na compreensão do ser humano. Avançando um pouco mais na máquina do tempo, paramos no séc. XVI, quando o médico Girolamo Cardano propôs ensinar os surdos através da utilização de símbolos, o que levaria a uma melhor compreensão social destes indivíduos, deixando como legado maior o conceito de que os surdos são educáveis, logo, aptos para o convívio social. Ainda no séc. XVI, Descartes começa a estudar as doenças e deficiências com métodos empíricos e de observação, procurando entender as relações de causa e efeito. Outro nome incontornável no estudo da deficiência, é Ambroise Paré que se destacou na Idade Moderna pela diferenciação de termos. Definiu monstros como fenómenos além da natureza; prodígios como totalmente contrários à natureza e mutilados como contrários à ordem comum. O seu trabalho deu início a um conjunto de experiências clínicas relacionadas com pessoas com diversas deficiências. Na próxima paragem, vamos passar por mais um período menos feliz, no qual se iniciou a institucionalização das pessoas com deficiência. A Lei dos Sem Abrigo de Henrique VIII em 1531, regulamentou a

mendicidade, permitindo-a apenas para os incapazes de trabalhar, como deficientes físicos e idosos. Outros países europeus adotaram medidas semelhantes, iniciando um longo processo de enclausuramento da diferença. A deficiência começou a ser vista de forma fatalista, despersonalizando os indivíduos e reduzindo-os a meros *déficits*. Foi nesta altura que surgiram os primeiros ensaios na tentativa de curar e normalizar as pessoas com deficiência. A Revolução Francesa e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 trouxeram uma nova perspetiva, proclamando que todos os homens nascem livres e iguais em direitos, desafiando a visão tradicional de desigualdade. Mas, infelizmente, a igualdade não é bem igual para todos. A deficiência passou a ser tratada como um desvio a ser corrigido, com a institucionalização a desempenhar um papel central na tentativa de aproximar os corpos deficientes dos padrões considerados normais. Entre os séculos XVII e XIX, apareceram os *Freak shows*, que exploravam as diferenças físicas. A curta-metragem “O Circo das Borboletas” conta a história de um homem que “*por infortúnio*” e “*por ter sido abandonado pelo próprio Deus*” era atração num desses circos. Não se trata de um documentário. É uma história ficcionada e inspiradora que nos alerta para vermos o lado meio cheio do copo, para nunca deixarmos que os outros nos definam, mas, sobretudo, para o poder das palavras (Weigel, 2009)⁵.

Avançamos para o século XX, a evolução da medicina e da tecnologia revolucionou o tratamento de algumas deficiências, mas a maior mudança foi a compreensão cultural e social da deficiência. Foram realizados estudos que apontavam para o facto de as limitações das pessoas com deficiência são mais sociais, culturais e económicas do que físicas. O Modelo Social da Deficiência emergiu, argumentando que a igualdade deve ser conquistada mudando o mundo, não os corpos. Este modelo define a deficiência como uma construção social, contrastando com o modelo médico que a vê como um *déficit* individual. O Modelo Social da Deficiência, surgido no século XX, propõe uma visão onde a deficiência é resultado de barreiras sociais e não de limitações individuais (Piccolo, 2022).

⁵ Link: https://www.youtube.com/watch?v=ZQc8DWekUeQ&t=807s&ab_channel=Rafael.Britto (também disponível nas referências bibliográficas)

Para terminar a nossa viagem no tempo, deixo como marco importante para o movimento de luta pelos direitos das pessoas com deficiência a proclamação de, pelas Nações Unidas, 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes e a proclamação do dia 3 de dezembro como o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência (ONU, 2023).

Em Portugal, as políticas para as pessoas com deficiência começaram no pós-revolução com a implementação do Estado-Providência (já outros estados-providência europeus estavam em declínio). Este contribuiu para uma mudança considerável nas políticas e no reconhecimento dos direitos dos cidadãos com deficiência com a aprovação da Constituição Portuguesa em 1976 e do seu artigo 71º - Deficientes. Com a entrada na Comunidade Económica Europeia e para acompanhar as suas políticas e normas é publicada a Lei Antidiscriminação das pessoas com deficiência (Lei 46/2006, 28/08/2006) e o 1º Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade 2006-2009 (Resolução do Conselho de Ministros 120/2006, 21/09/2006). No entanto, as suas políticas continuam a ser sectoriais, geralmente desarticuladas e a basear-se numa perspetiva de necessidade e não de direitos (Fontes F. , 2009). O XXI Governo Constitucional trouxe uma nova perspetiva para a inclusão plena dos cidadãos com deficiência com a criação de uma Secretaria de Estado da Inclusão das Pessoas com Deficiência, liderado por uma mulher com deficiência. Não poderia concluir este parágrafo sem enumerar alguns documentos que me serviram de apoio e que considero importantes sobre esta temática:

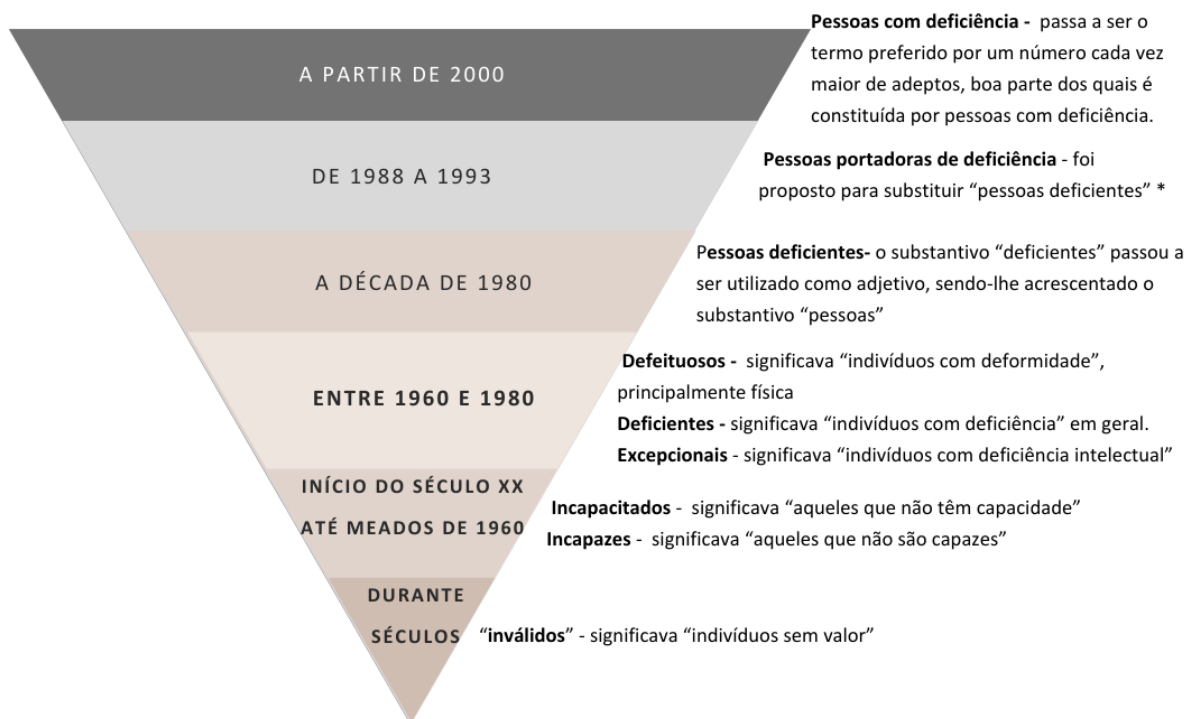
- Interação com a Pessoa com Deficiência – Manual de Etiqueta (IEFP, 1999)
- Guia prático | Os direitos das pessoas com deficiência em Portugal (IRN, 2019)
- Estratégia Nacional para a Inclusão de Pessoas com Deficiência – 2021-2015 (ENIPD, 2019)
- Glossário do Instituto Nacional para a Reabilitação (IRN, 2020)
- Deficiência em Portugal – Lugares, Corpos e Lutas (Fontes & Martins, 2023)
- Pessoas com Deficiência em Portugal: Indicadores de Direitos Humanos 2023 (Pinto, Bento, Pinto, & Neca, 2023)
- Como (e quando) falar da deficiência? Um guia para profissionais de comunicação cultural e jornalistas (Alexandre & Vlachou, 2023)

Este último documento desafia-nos a deixarmos de analisar a deficiência à luz do modelo médico (que olha para a pessoa com deficiência com base no seu diagnóstico médico), mas à luz do modelo social da deficiência (coloca o problema na sociedade que exclui, por não apresentar soluções equitativas ou diversas)(Figura 7). Esta perspetiva, incita-nos a perceber que devemos ser agentes de mudança, uma vez que nos coloca no centro do problema e, por inerência na procura da solução!



Figura 7 - Modelo social da deficiência. Fonte: (Alexandre & Vlachou, 2023)

Ao longo desta viagem fui-me confrontando com as mudanças nos termos utilizados para nos referirmos às pessoas com deficiência, a figura seguinte apresenta a evolução da terminologia criado a partir de (Sasaki, 2014).



Ao longo da década de 1990 houve variações

- **"Pessoas com necessidades especiais"** surgiu, a priori, para substituir "deficiência". Também apareceram expressões como "crianças especiais", "alunos especiais", "pacientes especiais", numa tentativa de amenizar a contundência da palavra "deficientes". De início, "pessoas com necessidades especiais" representava apenas um novo termo. Depois, com a vigência da Resolução CNE/CEB nº 2, "necessidades especiais" passou a ser um valor agregado tanto à pessoa com deficiência quanto a outras pessoas.
- **Necessidade especial** - substituiu "deficiência";
- **Especial**- surgiu para amenizar "deficientes".

Figura 8 – Evolução na terminologia. Fonte: (Sasaki, 2014)

E, como a linguagem importa, uma das minhas grandes preocupações é utilizar os termos corretos *"à luz do conhecimento atual"*, o guia da Acesso Cultura - Associação Cultural, na página 39, apresenta uma lista de palavras e expressões que devemos ou não devemos utilizar (Alexandre & Vlachou, 2023).

Usar	Não usar
Pessoa com deficiência Pessoa com incapacidade Pessoa com diversidade funcional Pessoa neurodivergente Pessoa com necessidades específicas	Deficiente Anormal Incapacitado ou incapacitada Pessoa que sofre de deficiência Pessoa portadora de deficiência Pessoa com problemas / limitações Pessoa com necessidades especiais Handicap
Pessoa com deficiência física Pessoa com mobilidade condicionada/reduzida Pessoa que usa cadeira de rodas Utilizador/a de cadeira de rodas Utilizador/a de auxiliares de marcha	Deficiente motor Pessoa confinada/presa numa cadeira de rodas Pessoa limitada a uma cadeira-de-rodas A cadeira de rodas
Pessoa com deficiência visual Pessoa cega Pessoa com baixa visão	Invisual Amblíope
Pessoa Surda (falante de Língua Gestual Portuguesa; não se considera pessoa com deficiência) Pessoa surda Pessoa com deficiência auditiva Língua Gestual Portuguesa	Surdo-mudo ou surda-muda Deficiente auditivo Linguagem gestual
Pessoa com deficiência intelectual ou cognitiva	Deficiente mental Atrasado mental
Pessoa com síndrome de Down / Trissomia 21	Mongolóide
Pessoa de estatura mais baixa / nanismo	Anão/anã
Casa de banho acessível Casa de banho adaptada	Casa de banho dos deficientes

Figura 9 - Lista de palavras ou expressões que devem e não devem ser utilizadas. Fonte: (Alexandre & Vlachou, 2023)

Em Portugal, segundo os CENSOS de 2021, residiam

1 085 472 pessoas com 5 ou mais anos com pelo menos uma incapacidade na realização dos seis tipos de atividades abrangidas pelo modelo WG-SS devido a problemas de saúde, o que representa 10,9% da população residente com 5 ou mais anos (INE, 2023).

A forma como a Humanidade tem vindo a lidar com as pessoas com deficiência e surdas tem sido ambivalente, tem havido uma mistura de piedade, rejeição, cuidados, abandono, perseguição e proteção. No entanto, e infelizmente, **a discriminação, a humilhação, a rejeição, insulto, ignorância, o capacitismo e o preconceito** são palavras ainda muito presentes no discurso destes cidadãos. Apoiar a luta pela sua irradicação é um dos propósitos deste projeto.

*Cena II – A importância das competências
socioemocionais na deficiência*

CENA 2

Esta cena começa com uma interrogação: como e porquê trabalhar as competências socioemocionais com jovens com deficiência?

À luz do estudo sobre as competências socioemocionais analisada no Ato 1, julgo ter ficado clara a sua importância no crescimento do indivíduo. Propositadamente, não teci nenhum comentário à sua importância no contexto das pessoas com deficiência e surdas para que pudesse ter este espaço. Ao longo da minha pesquisa, percebi que as competências socioemocionais promovem o sucesso escolar e profissional, mas também desempenham um papel crucial na melhoria do bem-estar geral do ser humano. Como incluem a capacidade de reconhecer e gerir as próprias emoções, estabelecer e manter relações positivas, tomar decisões responsáveis e lidar com situações desafiadoras de maneira eficaz é importante trabalhar essas competências em jovens com deficiência e surdas.

Têm sido desenvolvidos vários estudos neste âmbito e têm vindo a ser demonstrados resultados eficazes em programas que trabalham as competências emocionais das crianças, muitos destes estudos são desenvolvidos em contexto escolar, mas, sobre este contexto, falaremos mais à frente (Cefai & Cavioni, 2014; Jones & Kahn, 2017; Ferreira, 2024; Leal, 2010).

Para jovens surdos, que muitas vezes apresentam dificuldades em interagir socialmente devido às barreiras na comunicação, a sua integração em projetos que trabalham o jogo e as competências socioemocionais têm mostrado melhorias significativas na sua capacidade de reconhecer e gerir emoções, além de aumentar a sua interação social (Mira, 2018).

Foi realizado um estudo com jovens com e sem espectro do autismo sobre a capacidade de reconhecer emoções através do rosto (em jovens com espectro do autismo, são associadas dificuldades no reconhecimento de emoções e na interação social). Após uma avaliação prévia das competências sociais e funções executivas, foram trabalhadas essas mesmas competências com uma criança do grupo experimental com autismo. Os resultados mostraram uma redução nos comportamentos estereotipados, um aumento

da interação com pares, melhoria na gestão de conflitos e maior autocontrolo emocional (Baptista, 2012).

Os exemplos apresentados revelam a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais nas pessoas com deficiência e surdas contribuindo para, a título de exemplo, um acréscimo na sua capacidade de socialização, autoestima e autonomia.

*A primeira condição para modificar a realidade
consiste em conhecê-la.*

Eduardo Galeano



Ato 3 | Inclusão

Cena I – Do significado à significância10
Cena II – A importância do jogo e do faz de conta na inclusão12



Cena I – Do significado à significância

CENA 1

inclusão

<p>nome feminino</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ato ou efeito de abranger, compreender ou integrar 2. ato ou efeito de inserir ou acrescentar 3. corpo ou coisa incluída 4. CITOLOGIA produto inerte que se encontra no citoplasma de uma célula, e que foi elaborado por esta 5. HISTOLOGIA operação de técnica que consiste em introduzir numa substância especial, que serve de suporte, o objeto que se deseja cortar ao micrótomo, o qual se deixa cortar pela faca deste aparelho <p>Do latim <i>inclusionē-</i>, «encerramento»</p> <p><small>Porto Editora – inclusão no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2024-06-05 08:50:01]. Disponível em https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/inclusão</small></p>	<p>nome feminino</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acto ou efeito de incluir. 2. Existência de uma coisa ou substância dentro de outra. 3. [Medicina] Corpo estranho no citoplasma de uma célula (ex.: inclusões intracelulares). <p><small>"inclusão", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], [consult. 2024-06-05 09:00:05]. Disponível em https://dicionario.priberam.org/inclus%C3%A3o</small></p> <p>Ato ou o efeito de incluir. Desse modo, se caracteriza por incluir coisas ou pessoas em grupos dos quais essas anteriormente não participavam.</p> <p>O termo <i>inclusão</i> vem do latim "includere", que possui o significado de "pôr [alguém ou algo] dentro de um espaço" ou mesmo "adentrar num local fechado até então".</p> <p>Do ponto de vista social, a <i>inclusão</i> é a busca pela <i>igualdade</i>, garantindo que todas as pessoas que fazem parte de uma sociedade integrem e participem de várias dimensões do seu ambiente, mas sem que haja <i>discriminação</i> ali, com todos sendo vistos de um mesmo modo.</p> <p><small>"inclusão", in Conceito.De [em linha], [consult. 2024-06-05 09:11:01]. Disponível em https://conceito.de/inclusao</small></p>
--	--

Figura 10 - Análise etimológica da palavra inclusão através de pesquisas em dicionários online

IN-CLU-SÃO, palavra tão vulgarizada utilizada nos discursos de hoje, nas mais diversas situações, nos mais diversos contextos, pelos mais diversos interlocutores, *fala-se de uma sociedade inclusiva, escolas inclusivas, saúde inclusiva, segurança social inclusiva e até menus de restaurantes inclusivos* (Rodrigues D. , 2020). Se atentarmos ao significado da palavra Inclusão vemos que se refere o ato ou efeito de incluir ou acrescentar, incluir em grupos em que originariamente não se fazia parte, um compromisso com a igualdade de oportunidades e a participação sem restrições de todos os indivíduos na sociedade (Figura 10).

Será a inclusão total uma utopia?

Vários autores referem que a própria definição de inclusão não é clara e

[...] um dos problemas mais apontados para implementação dos ideais inclusivos prende-se com a definição de inclusão, pouco precisa, permitindo interpretações variadas e práticas divergentes dos princípios (Freire S. , 2008).

[...]primeiro obstáculo à inclusão: a inclusão é frequentemente encarada como uma prerrogativa de quem se qualifica para poder ser incluído (Rodrigues D. , 2020).

Antes avançarmos no tema, gostaria, mais uma vez, de recuar um pouco na linha do tempo, de forma a chegarmos ao termo inclusão como é definido hoje. Como já referi, não pretendo cansar-vos com um estudo exaustivo sobre a evolução do termo inclusão. Vou apenas partilhar a minha descoberta através da pesquisa e da visão de alguns autores, tendo como ponto de partida a cultura ocidental. Ora, nem sempre a Humanidade tem sido acolhedora com os seus pares, tem sido até muito cruel, por vezes, tendo existido tratamentos desiguais com crianças, com mulheres, com pessoas com deficiência ou surdas, ou seja, com os grupos considerados, pela sociedade, os mais vulneráveis. Esta diferenciação tinha como base os padrões do grupo dominante (Silva & Panarotto, 2014) e resultavam numa exclusão pela recusa da diversidade. Rodrigues (2020) assume que a inclusão pode assumir três dimensões: a desvalorização e segregação das pessoas e culturas; a procura da homogeneidade e a recusa da complexidade. A cultura meritocrática e competitiva que foi desenvolvida em diversas sociedades encontra forma de selecionar os aptos (que seguem um determinado padrão) dos inaptos. Os critérios de seleção nem sempre são claros e objetivos, mas estão enraizados nos valores da sociedade que habitam e são esses que ditam “as regras”. Fica assim justificada a exclusão como inevitável, Por que nem todos têm competências para ocupar os lugares de inclusão que estão disponíveis. Para o combate à exclusão têm sido promovidos programas de acordo com o seu conceito antagónico: a inclusão (Rodrigues D. , 2006).

A inclusão assenta em valores como o respeito e aceitação das diferenças e na colaboração entre indivíduos. É um direito fundamental consagrado na Constituição Portuguesa (Artigo 13º), mas que continua a não estar disponível a todos os cidadãos. Esta situação deveria impelir-nos a repensar os conceitos de diferença e diversidade, a

encetar ações concretas para garantir que todas as pessoas, independentemente das suas características, participem plena e significativamente em todos os aspetos da vida social (Freire S. , 2008).

Entre os polos: exclusão e inclusão, e numa perspetiva evolutiva, que esteve sempre muito ligada à Luta pelos Direitos Humanos (Rodrigues D. , 2014) foram surgindo os conceitos de segmentação e de integração. Neste contexto, podemos afirmar que a segmentação acontece quando existe uma distância imposta a um indivíduo ou grupo devido à sua condição ou características e, que muitas vezes é associado à institucionalização. Já, no caso da integração, existe uma negação da diferença em prol de uma adaptação ao meio (Figura 11). O termo integração foi muito popular no contexto educativo (este tema será uma outra história).

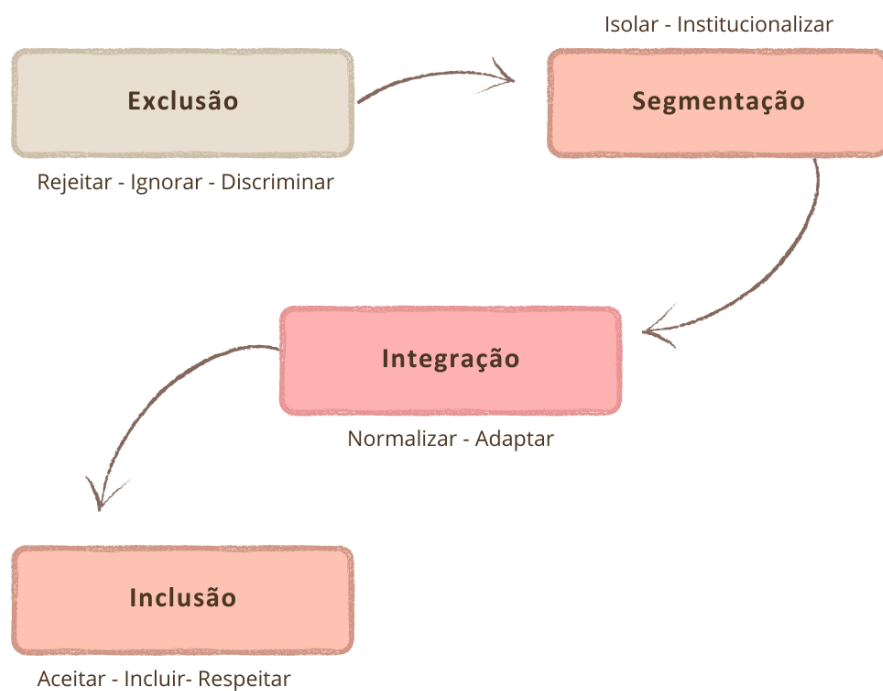


Figura 11 - Entre a exclusão e a inclusão

A inclusão caracteriza-se por ser um processo em constante mutação e com algumas ambiguidades no entendimento do seu significado. À luz do conhecimento atual, a inclusão assenta no pressuposto de garantir a participação plena de todas as pessoas na sociedade. Há ainda um longo caminho a percorrer para chegarmos à sua significância,

uma vez que, e não obstante o conceito ganhar cada vez mais relevância no discurso social e político, continuamos a assistir a situações de ***exclusão, preconceito e discriminação***.

Este projeto tem o seu foco na inclusão de pessoas com e sem deficiência e surdas.

*Cena II – A importância do brincar e do faz de conta na
inclusão (e não só)*

CENA 2

Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável.

Brincar é um assunto muito sério! Carlos Neto

Como ponto de partida para justificar a importância do brincar e do jogo do faz de conta no crescimento das crianças e na inclusão resolvi focar-me apenas em especialistas portugueses. Para este ponto procurei nas palavras do professor e investigador Carlos Neto e dos psicólogos Eduardo de Sá e Ana Lourenço, a defesa da importância do brincar no desenvolvimento humano saudável. Há tantos com outros que vão ficar “fora de cena”, não por não os considerar relevantes, antes pelo contrário, são imprescindíveis no contexto português para a evolução que tem vindo a ocorrer na corrida para uma inclusão plena. No entanto, como, no meu ponto de vista, o seu percurso será mais útil na temática “Educação Inclusiva”, por decisão própria (e correndo o risco de cometer uma enorme injustiça), não serão referenciados neste capítulo, numa tentativa de “separar as águas áreas”. Refiro-me aos autores David Rodrigues, João dos Santos e José Pacheco, a título de exemplo. Avancemos para as definições (Figura 12).

Brincar

verbo transitivo e intransitivo

1. **divertir-se** (com jogos);
2. **entreter-se** (com brincadeiras infantis)
3. gracejar; zombar
4. proceder com leviandade (em relação ao algo)

verbo intransitivo
recrear-se; distrair-se; folgar

verbo transitivo
mexer distraidamente em (algo)

Porto Editora – brincar no Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2024-06-06 14:44:56]. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/brincar>

verbo intransitivo

1. **Divertir-se.**
2. **Entreter-se** com alguma coisa infantil.
3. Galhofar; gracejar.
4. Agitar maquinalmente.
5. Proceder levemente.
6. [Figurado] Agitar-se (diz-se das ondas).

verbo transitivo

7. Enfeitar com ornatos; rendilhar.

"brincar", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024, [Steady Interest Rates](https://www.priberam.pt/dlpo/brincar).

Jogar

verbo transitivo

1. participar em (atividade lúdica ou competitiva), seguindo determinadas regras
2. praticar com regularidade (modalidade desportiva)
3. arriscar ao jogo
4. atirar, lançar, arremessar
5. movimentar, oscilando;
6. agitar
7. manejar habilmente, manipular
8. expor à sorte, **aventurar**, arriscar
9. dizer subitamente

verbo intransitivo

1. **tomar parte numa atividade lúdica**, por prazer ou recreio;
2. **brincar**;
3. participar numa atividade em que, geralmente, se arrisca dinheiro ou outra coisa
4. ter o hábito ou o vício de participar em atividades em que se arrisca dinheiro
5. mover-se, oscilando, oscilar, balancear
6. funcionar; ter um dado efeito
7. combinar; condizer

Porto Editora – jogar no Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2024-06-06 14:53:03]. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/jogar>

verbo transitivo

1. Arriscar ao jogo.
2. Fazer uma partida (ou várias partidas) de.
3. Manejar com destreza.
4. [Figurado] **Aventurar**.
5. Arremessar.
6. **Brincar**.
7. Dirigir.

verbo intransitivo

8. Dar-se ao jogo.
9. Mover-se, funcionar.
10. Ajustar, combinar, condizer.
11. Balançar.

verbo pronominal

12. Atirar-se, arremessar-se.

"jogar", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024

Figura 12 - Definição de brincar e jogar. Fonte: Porto Editora e Priberam

“O brincar é um comportamento fundamental e insubstituível na vida humana e principalmente na infância”, afirma Carlos Neto, investigador da Faculdade de Motricidade Humana, em Lisboa, num artigo de opinião para a revista Sábado (Neto, 2024). Para Neto, “a brincadeira é uma prescrição fundamental para evitar que as crianças se tornem adultos doentes e sem iniciativa” e é um direito fundamental consagrado no artigo 31º da Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF C. P., 2019) com igual relevância que têm a proteção, saúde, educação e a participação cultural e artística. O brincar é uma forma de aprender a sobreviver, permite a exploração do desconhecido e desenvolver capacidades criativas e adaptativas. É uma forma de descoberta, um jogo exploratório, em que a criança procura conquistar a

liberdade, a autonomia, a busca do prazer, o divertimento, a interação, a imaginação, a fantasia e o desenvolvimento de competências gerais.

Brincar é a magia da nossa essência (...), a procura de entusiasmo de viver e a curiosidade de saber. Brincar é sobreviver. As crianças e os animais brincam para aprender a sobreviver. Brincar e ter a capacidade de lidar contra a adversidade, de resolver problemas e de ser capaz de se adaptar. (Neto, 2022)

Ouvir Carlos Neto é um bálsamo e uma inspiração. Na entrevista citada anteriormente refere que “*brincar não é só uma categoria para a infância. A gente brinca toda a vida. (...) andamos muito sérios, levamos o trabalho muito a sério, andamos escravizados pelo trabalho*” (Neto, 2022) e, por isso, andamos mais infelizes. Brincar é, então, fundamental para ajudar as crianças (e os adultos) a gerir sentimentos, é uma forma de potenciar a autoestima e a confiança, alimenta a criatividade e permite desenvolver competências na área da comunicação, cooperação e negociação, fundamentais para a inclusão.

Em complemento, o psicólogo Eduardo Sá defende o direito de as crianças brincarem diariamente, criticando a tendência contemporânea de sobrecarregar as crianças com agendas rígidas e atividades estruturadas, que roubam a espontaneidade necessária para o brincar livre. O brincar é uma linguagem universal que permite às crianças expressarem-se, comunicarem e conhecerem-se a si próprias e ao mundo à sua volta. Eduardo Sá corrobora a ideia de que brincar é vital para o desenvolvimento emocional, para o estímulo da imaginação, da criatividade e da autonomia das crianças. Para o psicólogo, brincar é mais do que uma atividade lúdica é um processo de aprendizagem que integra a curiosidade, experimentação e a resolução de problemas (Sá, 2019, 2020, 2022, 2024; Ditame, 2024).

A última visão que queria partilhar nesta “Cena” sobre o brincar, antes de entrar na sua repercussão e importância, é a de Ana Lourenço, psicóloga do Instituto de Apoio à Criança, que tem estado envolvida em diversos projetos e redes internacionais sobre o direito a brincar⁶ e em projetos na área da promoção da saúde⁷. O seu trabalho tem-se

⁶ Grupo Europeu de Ludotecas e Associação Internacional de Ludotecas

⁷ Task Force on Health Promotion for Children and Adolescents in & by Hospitals and Health Services da Organização Mundial da Saúde

baseado na realização de estudos e dinamização de ações de sensibilização e/ou capacitação sobre o direito de brincar com diferentes organizações e públicos. Ana Lourenço, numa análise sobre a sua perspetiva, sublinha a importância do brincar como uma forma natural de exploração e desenvolvimento da criatividade e imaginação e brincar livre é essencial para a formação da identidade das crianças, ajudando-as a experimentar diferentes papéis e a desenvolver empatia e capacidades de relacionamento (Ditame, 2024).

Antes de concluir cito, mais uma vez o autor Carlos Neto:

*Muitas brincadeiras e jogos na infância, podem assumir várias características em função do seu objetivo, contexto de ação e solicitação de operações sensoriais, motoras, perceptivas, cognitivas e sociais. Brincar de forma livre é **testar o impossível**, os limites do corpo em ação e **assegurar a fuga à realidade** (suspensão da mente em narrativas simbólicas ilimitadas), para dar significado e ser **capaz de interpretar a realidade** do seu "eu", dos **outros**, dos objetos e do mundo que as rodeiam (Neto, 2024).*

Eu sei, já me estou a alongar muito e tenho mesmo de avançar e tentar rematar este tema. Desculpem, às vezes entusiasmo-me e esqueço-me que o meu projeto não pretende ser uma tese sobre nenhuma destas áreas. Acredito que este projeto encerra, no derradeiro ato desta narrativa, a minha proposta para uma possível fusão de todas as áreas.

O objetivo que defini para esta reflexão foi apresentar um ponto de vista sobre a relação entre o brincar (o jogo) e a inclusão. Existem diversos artigos e estudos sobre o tema com abordagens científicas, mas, após ponderar, resolvi fazer algo mais prático, na figura seguinte, apresento a minha tentativa de encontrar pontos comuns entre as definições a partir das semelhanças dos sinónimos. As expressões sinónimas, semelhantes ou iguais foram formatadas a negrito e sublinhado.

Brincar & Incluir

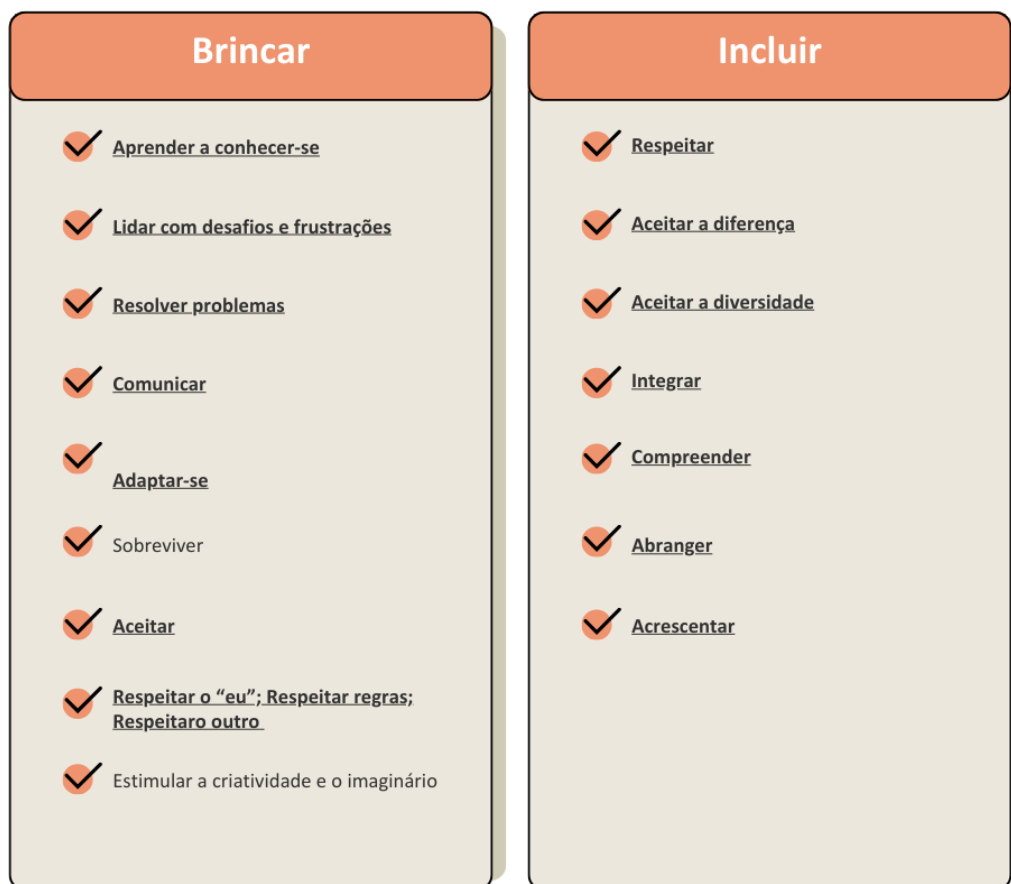


Figura 13 - Brincar vs Incluir

A brincar, a criança (e o adulto) aprende a lidar com os próprios complexos; a resolver problemas; a comunicar; a adaptar-se; a aceitar e cumprir regras e a fazer concessões. O facto de brincar ser **mágico**, de permitir **criar personagens** e de transportar as crianças para um **mundo imaginário**, estimulando a sua **criatividade**, fazem do brincar uma estratégia indiscutível para fomentar a inclusão.

Prometo que estes três contributos são os últimos relacionados com este tema, mas que, na minha perspetiva são grandes exemplos em como o *brincar é coisa muito séria* e pode fazer-se verdadeira magia no caminho para a inclusão. Estou a falar de 2 curtas-metragens e um filme de animação que me fascinam e emocionam cada vez que as revejo (e já foram algumas vezes). A primeira curta-metragem chama-se *Cuerdas* e foi a

vencedora do Goya® 2014 na categoria de "Melhor curta-metragem de animação espanhola". *Cuerdas* conta a história de Maria e da chegada de um menino "especial"⁸ à sua escola. Através do carinho, doçura e de umas simples cordas, Maria consegue transformar os dias solitários do seu amigo em dias mais felizes. A imaginação, a brincadeira e o jogo estão sempre presentes. Maria era chamada de "estranha" Por que era a única que se importava. Maria, uma menina, fez a diferença e, ao transformar, transformou-se (García, 2014). A outra curta-metragem fez parte de uma campanha publicitária de Natal com a mensagem #beliveinlove #believeinchristmas #believeinyourself. A curta-metragem chama-se "*What would Christmas be without love?*"⁹, conta a história de um porco-espinho que, devido à sua característica de perder os picos, é rejeitado pelos colegas, uma vez que, cada vez que se aproxima de alguém esse alguém acaba por ser magoado (espetado pelos espinhos). Assim, passa a maior parte do tempo sozinho e triste. No Natal, o esquilo, que tentou aproximar-se várias vezes tem uma ideia! Os colegas de turma juntam-se e oferecem-lhe o melhor presente: a oportunidade de poderem brincar juntos (Group, 2018). Por último, partilho o filme "*A minha vida de Courgette*"¹⁰ que conta a história do pequeno Courgette que, após a morte da mãe, é levado para um orfanato onde, com a ajuda de novos amigos, vai aprender a amar e a confiar. Mais uma vez, o brincar está sempre presente, como bálsamo para os momentos menos felizes e como novos recomeços são sempre possíveis (Barras, 2016).

⁸ O nome do menino com paralisia cerebral que se movimenta em cadeira de rodas nunca é revelado. Quando a professora o apresenta à turma diz: "Este é o vosso novo colega. Como veem ele é um pouco especial". Link para acesso:

https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw&ab_channel=CuerdasCortometrajeOficial

⁹ Link para acesso: https://www.youtube.com/watch?v=lcx7hBWeULM&ab_channel=ErsteGroup

¹⁰ Link para acesso: <https://www.rtp.pt/play/p5874/minha-vida-courgette>

*A educação é um ato de amor, por isso, um ato
de coragem.*

Paulo Freire

Espectáculo começa com Miguel e Diogo sentados na beira do palco (lado de fora da cortina régia) a contar uma história. A sua história.

Miguel - Olá, eu sou o Miguel!

Diogo - Olá, eu sou o Diogo.

Miguel - Queremos partilhar convosco a minha história!

Diogo - Não! Não! A minha história!

Ambos - Ou será a vossa história? Ou será a nossa história? Serei eu? Sereis vós? Seremos nós? Ou serão vozes dentro de nós?

(m-se risos)

(cortina)

...ro pode andar à vontade. Há sempre 2 narradores, (português e
agens assumidas que podem andar livremente pelo palco.

Cena 1

...ro com estrelas. Sons da noite. Luz ténue.)

Uma noite bonita de verão. Mas, também podia ser uma noite
tono. E, de inverno, podem pensar...De inverno, não! Nesta
e vemos o céu. O céu está azul-escuro. E veem-se as estrelas
m a piscar). Ouvem-se sons de cigarras (sons), mochos (som) e
da noite. Um unicórnio passeia (aparece o unicórnio) por entre as
está admirado com tanto brilho e com tanta beleza. O unicórnio
special. Para ele, ela é a estrela...
admira...

Ato 4 | Educação

Cena I – Da escola informal até à escola para o século XXI: um resumo muito resumido..... 10

Cena II – A importância das competências socioemocionais na educação12



*Cena I – Da escola informal até à escola para o século
XXI: um resumo muito resumido*

CENA 1

A Educação é um tema que me é muito caro. Não estando, neste momento, ligada à profissão no ensino oficial, sou formadora há 24 anos (até me assustei agora!). A parca experiência que tive enquanto Professora (apenas 2 anos letivos, não contíguos) deram-me a certeza que não era esse o meu caminho. A formatação para aulas expositivas e programas a cumprir RIGOROSAMENTE (sob pena de ter de escrever um relatório a justificar o porquê de não o ter feito), testes (“se não fizeres testes aos alunos não tens elementos concretos para avaliar”, “a avaliação não pode ser subjetiva”) e avaliações fechadas levaram-me a não concorrer novamente. Na formação encontrei outra realidade. É verdade que também temos questões burocráticas como a planificação (sou um desastre nesta matéria) mas, não é nenhum drama se não conseguir cumprir todos os objetivos propostos, tenho liberdade para os explorar de acordo com o grupo ou formandos específicos, posso ajustar estratégias de aprendizagem e fazer avaliações por projeto! Adoro partilhar conhecimento!

Entretanto, quando vim residir para o Porto, voltei à escola oficial, não como docente, mas como técnica de informática especializada ao abrigo de um projeto para a recuperação das aprendizagens devido à pandemia, o PDPSC – Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário. E, qual não foi o meu espanto, quando descobri que na escola pública também podia haver flexibilidade! Mais fantástico ainda: era assim que deveria ser toda a escola pública! A democratização do ensino em Portugal que ocorreu em 1974, entrou em vigor a 20 de maio de 1976 (imaginem a coincidência que essa lei foi promulgada no dia 7 de maio de 1976 – o dia no meu nascimento!) (Científica, 1976) procurou construir uma nova escola que rompesse com o ensino tradicional. Nesta nova escola, o aluno deveria ser capaz de desenvolver o sentido crítico, a criatividade e a capacidade de trabalhar em grupo, constituindo-se um verdadeiro agente da própria aprendizagem. Apesar disso, estas ideias nunca foram verdadeiramente postas em prática. A legislação dá essa liberdade, mas, então, Por que é que não é posta em prática? Por que é que com uma legislação tão antiga quanto eu não é aplicada? Por que é que há professores que continuam a lecionar como na era da industrialização, que o que se pretendia era que houvesse uma grande capacidade de

reprodução devido à minúcia necessária para operar algumas máquinas. O melhor aluno era aquele que melhor copiava o seu mestre, pois quanto melhor reproduzisse menos problemas e avarias havia no equipamento (Alves R. , 2001). Estamos numa nova era. Tudo mudou menos a escola. Bem, tenho de ter rigor, tudo mudou menos na maioria das escolas. Há já alguns exemplos de que é possível ter uma nova escola, uma escola diferente, um exemplo reconhecido mundialmente é a Escola da Ponte. O objetivo deste ato é apresentar um breve resumo sobre a evolução da escola/educação ao longo dos anos e os grandes marcos que contribuíram para a mudança no paradigma educativo. Este enquadramento, para mim, é importante, uma vez que o projeto foi desenvolvido numa escola pública.

Da escola informal até à escola para o século XXI

Podemos dizer que a educação é tão antiga quanto a Humanidade, apesar de não ser possível determinar factualmente o seu início. Vamos entrar novamente na máquina do tempo para passarmos rapidamente pelos principais marcos da evolução educativa. A primeira paragem é na Pré-história. Nesta época, o conhecimento era passado pelos anciãos, de forma intuitiva e natural, através da representação de situações reais. Estavam sobretudo relacionados com as necessidades da época. Temos vários vestígios de registos, em livros a céu aberto, com atividades quotidianas que permaneceram até hoje - as pinturas rupestres (Balardim, 2019; Alcoforado, 2024; Amado, 2007).

Viajemos até ao Neolítico, com a sedentarização, a formação de núcleos urbanos e o crescimento da importância dos sistemas religiosos, emergiu uma classe de sacerdotes especializada na realização de rituais e na transmissão da memória das origens. Esta evolução conduziu à disciplina que hoje chamamos Filosofia e também à Literatura. Ambas eram baseadas em cosmologias e narrativas que necessitavam ser passadas de geração em geração. Este primeiro tipo de ensino evoluiu significativamente entre egípcios, povos Mesopotâmicos, Hebreus, e em regiões da Ásia como a Índia e a China, onde se criou um sistema educativo notável influenciado por Confúcio. Este sistema,

apesar de elitista, foi pioneiro até ao seu declínio no século XIX com a chegada dos ocidentais.

Avancemos até ao último milénio a.C. para perceber o que está a acontecer na Grécia e em Roma. Estes povos desenvolveram um sistema educativo inicialmente militar, mas progressivamente mais humanista e prático, focado na formação do cidadão. Os Gregos deram ênfase à educação científica e filosófica. A estética (música, poesia, teatro, dança) e a imagem do cidadão e da polis eram alvos desta formação, mas nunca esqueceu a componente guerreira (principalmente entre os Espartanos). Os Romanos valorizaram o pragmatismo, incluindo a oratória e a retórica.

Paramos agora a nossa máquina na era do nascimento do Cristianismo, o ensino tornou-se mais espiritual e menos formal, sendo os monges os responsáveis por preservar o saber antigo, foram criadas escolas monásticas que preparam o terreno para as Universidades medievais que, embora limitadas ao clero, revitalizaram a educação. A educação era apenas para alguns privilegiados.

Paramos no Renascimento, quando o ensino se tornou menos religioso e mais técnico. Os Jesuítas promoveram uma reforma educativa significativa e dominaram a educação até ao século XVIII. Neste século, surgiram pedagogos que seguiram as ideias iluministas de Rousseau, defendiam que o indivíduo passa por várias fases na vida e o ensino deve adequar-se a cada uma delas, potenciando o melhor que elas tiverem e respeitando a natureza de quem aprende. Foi nesta altura que a criança ganhou uma importância inédita, com os pedagogos a procurarem agir e ensinar de acordo com a natureza da criança. O individualismo da educação foi substituído gradualmente, pelo sentido do coletivo, da interação do grupo: a preparação do indivíduo para a sua integração social e para o desenvolvimento coletivo. Estas ideias vieram a dar origem à sociologia que defendia que a educação deveria valorizar a dimensão coletiva e a interação em grupo, em detrimento do individualismo. Desta forma, passou a preparar-se o indivíduo para a integração social e para contribuir para o desenvolvimento coletivo.

Paramos agora no século XIX quando a massificação do ensino se tornara imperativa. Foi nesta altura que as Universidades adquiriram grande importância. Começa a

perceber-se que o progresso económico e científico está interligado ao desenvolvimento do ensino e da educação. Inicia-se o combate à iliteracia e ao analfabetismo (Editora, 2024) (Figura 14). Não posso deixar de referir um fator que favoreceu a expansão da educação foi a Revolução Industrial que marca a mudança da produção artesanal para a utilização de máquinas. Como as fábricas precisavam de mão de obra qualificada, ampliar a oferta de escolas para as classes mais baixas ia ao encontro dessa necessidade.

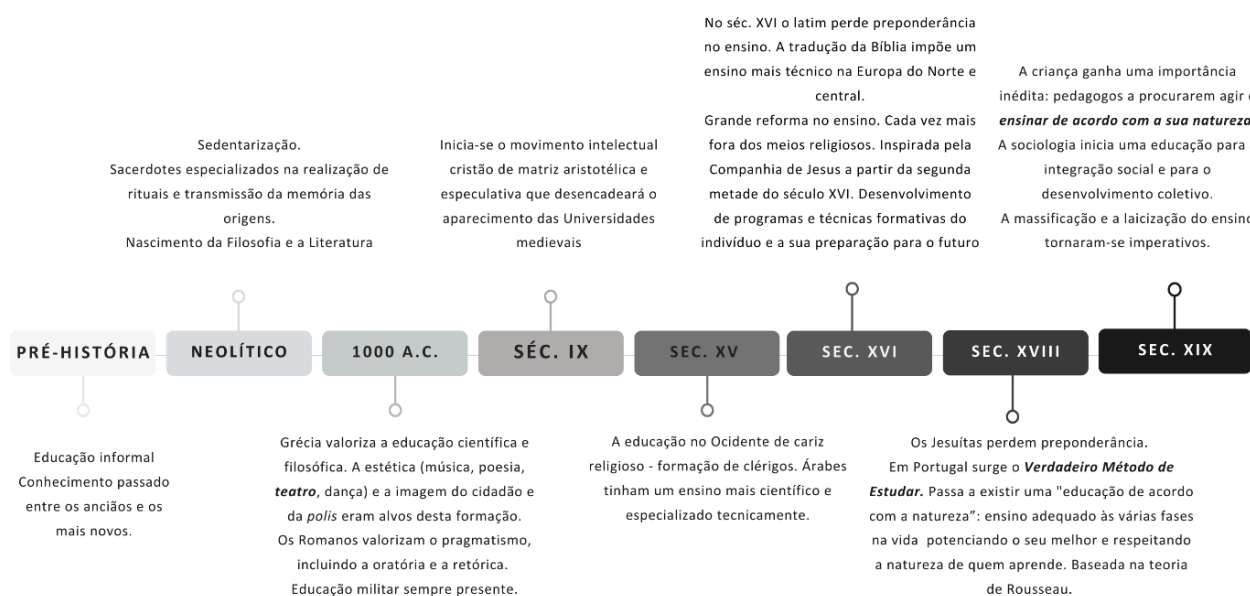


Figura 14 - Evolução da educação até ao séc. XIX. Uma proposta a partir de uma visão baseada em (Alcoforado, 2024) e (Editora, História do ensino na Infopédia, 2024)

Esta viagem através da evolução da escola a nível global termina aqui. A partir de meados do séc. XIX a educação passa a evoluir de forma mais rápida, tendo como base nas estratégias educativas no poder. A nossa viagem irá agora centrar-se em Portugal. A Figura 15, elaborada com base em (Alves L. A., 2012), apresenta alguns marcos na história da educação em Portugal entre os séculos XVIII e XIX.

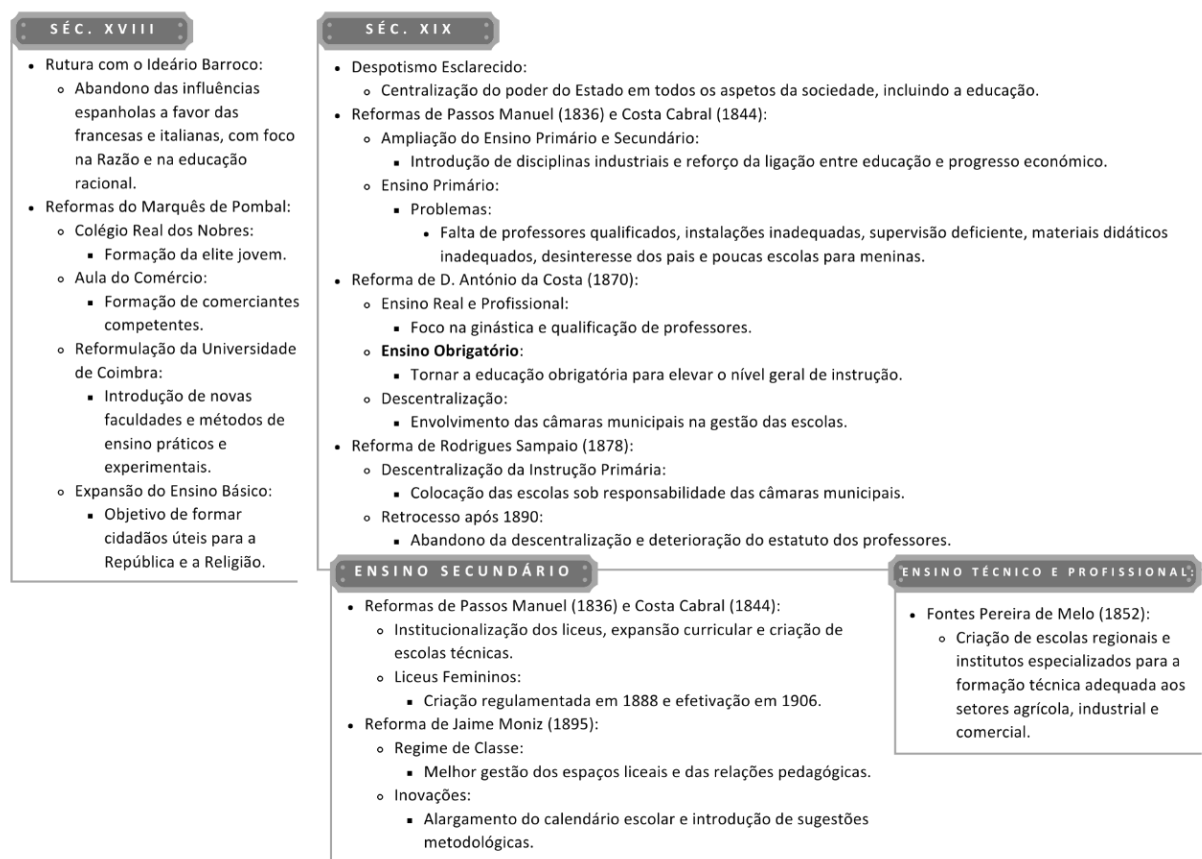


Figura 15 - Marcos da Educação em Portugal entre os séculos XVIII e XIX. Baseado em (Alves L. A., 2012)

A grande viragem no sistema educativo português dá-se com a Revolução de 25 de abril e termina progressivamente com a posse do primeiro governo constitucional, em 1976. A proposta apresentada pretende uma rutura abrupta com décadas de atraso do ensino em Portugal que era altamente centralizado e controlado pelo Estado. A organização e o controlo da educação eram responsabilidade da administração central. A educação era utilizada para propagar os valores do regime do Estado Novo: *Deus, Pátria e Família*. A segunda fase desta viragem estende-se até 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo. A terceira fase, marcada pela ascensão e queda do “mito da reforma” estende-se de 1986 até finais do século XX. A quarta fase inicia-se com os primeiros anos século XXI. A figura que se segue resume as ideologias educativas encontradas num estudo sobre as reformas do sistema educativo português, da Universidade de Évora (Évora, 2024).

	Ideologia democratizante	Ideologia democrática	Ideologia da modernização	Ideologia da inclusão
Modo de definição	Político	Jurídico	Económico	Organizacional
Princípio regulador	Comunidade	Estado	Empresa	Mercado
Princípio de referência	Cultura dos direitos	Cultura cívica	Cultura da eficácia	Cultura de tolerância Utilidade
Princípio de legitimação dos saberes	Interesse emancipatório	Universalidade e neutralidade axiológica	Utilidade económica e instrumental	utilidade instrumental e utilidade para a gestão da questão social
Princípio organizacional	Flexibilidade social ofensiva	Homogeneidade	Flexibilidade organizacional externa	Flexibilidade organizacional interna
Definição da coesão social	Transformação e construção do social	Uniformidade	Eficácia económica e social	Inclusão na ordem social
Intervenientes legítimos	Comunidades educativas escolares e não- escolares	Estado e representantes do mundo escolar	Mundo empresarial e técnicos de educação	Gestores dos problemas sociais Gestores escolares “ Cientistas” de Educação

Figura 16 - Ideologias educativas. Fonte: (Évora, 2024) citando (Correia, 1999:105)

A próxima figura, retirada do estudo anterior, apresenta a panorâmica abreviada da arquitetura legislativa publicada pelos vários governos pós-revolução de abril (Évora, 2024).

Anos	Ideias em debate	Paradigma	Papel do Estado	Documentos marcantes	Legislação significativa
70	Democracia e Participação	Normalização Democrática Retorno da Centralização Concentrada	Desenvolvimento e Democratização	Constituição da República Portuguesa 1976	Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio; Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro; Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro
80	Democracia Representativa e democracia Participada Direção (Democrática) e Gestão (Profissional)	Descentralização Retórica Descentralizadora e Práticas de Centralização Desconcentrada	Reforma Global	Lei de Bases do Sistema Educativo Documentos Preparatórios (Comissão de Reforma do Sistema Educativo 1987-1988)	Decreto-Lei n.º 43/89, de 03 de fevereiro
90	Autonomia e contratualização	Territorialização das Políticas Educativas Estratégias Locais para as "Causas Educativas (Locais e Nacionais)	Regulação e Estruturação	Pacto Educativo para o Futuro Autonomia e Gestão das Escolas (João Barroso, 1996)	Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04 maio
00	Autonomia e contratualização	<i>Accountability</i>	Gerencialismo	Compromisso de Governo para Portugal (2005-2009)	Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril
10	Autonomia Flexibilização organizacional e pedagógica das escolas	Reestruturação da rede escolar Consolidação e alargamento da rede de escolas com contratos de autonomia Hierarquização no exercício de cargos de gestão Integração dos instrumentos de gestão Cultura de avaliação Reforço da abertura à comunidade	Processos de avaliação orientados para a melhoria da qualidade – cultura de autoavaliação e avaliação externa		Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho

Figura 17 – Arquitetura legislativa. Fonte: (Évora, 2024) citando (Correira, 1999:105)

A Lei de Bases do Sistema Educativo foi determinante para a efetivação das reformas educativas em Portugal, para se repensar a escola, a sua relação com a sociedade civil, a sua governação e os novos currícula (Costa & Sebastião, 2012). A educação, enquanto área basilar da formação do ser humano, deve procurar aceitar a pessoa no seu todo, conhecendo as suas características, a sua forma de agir e a sua cultura. Qualquer sistema educativo deve respeitar e valorizar a individualidade, adaptando-se e criando as melhores condições para que cada um possa atingir o seu máximo potencial, com base no seu grau de funcionalidade. Deve ser um sistema equitativo, mais justo e, consequentemente, mais inclusivo. A educação inclusiva considera o perfil global dos

alunos, nomeadamente a sua autonomia e preferências, e não apenas as suas dificuldades ou incapacidades, colocando-os, assim, no lugar central do processo educativo. As aprendizagens e responsabilidade das escolas, cada vez mais autónomas, deixam de estar apenas ligadas ao conhecimento científico, passando a considerar outras competências transversais como a autonomia, o pensamento crítico, a capacidade de trabalhar de forma colaborativa, a participação cívica ativa, entre outras (Mangas, Sousa, & Freire, 2020). A Educação para o séc. XXI, com base no relatório da UNESCO “Educação: um tesouro a descobrir”, define que o objetivo educativo é principalmente apoiar a realização da Educação para Todos (EPT), desde a infância até à idade adulta. Para responder aos desafios globais contemporâneos através da educação apresenta, entre outros princípios, os quatro pilares para a educação, com base na filosofia de aprendizagem ao longo da vida (Figura 18).



Figura 18 - Quatro pilares da educação. Fonte: inovar¹¹

Os 4 pilares organizam, de forma sistémica, uma escola virada para o futuro e para a necessidade de um conhecimento mais amplo. Assim, cada um dos 4 pilares preconiza:

¹¹ <https://inovareducaodeexcelencia.com/blog/os-quatro-pilares-da-educacao>

1. **Aprender a conhecer** - combina uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para se beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.
2. **Aprender a fazer** - adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma forma mais abrangente, as competências que tornam a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa. Aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, disponibilizadas aos jovens, seja espontaneamente, na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, no ensino alternado com o trabalho.
3. **Aprender a conviver** - desenvolver a compreensão do outro e a perceção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
4. **Aprender a ser** - para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com maior autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Assim, a educação deve ter em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e aptidão para comunicar.

Reconhecendo que as necessidades educativas dos jovens se tornaram plurais e que exerceram sobre os sistemas educativos uma forte pressão para a mudança e para a criação de novas ofertas educativas. Tendo em conta a evolução das sociedades industriais para sociedades do conhecimento e, hoje, em alguns casos, para sociedades de criatividade. Tem levado, nas últimas décadas, os países mais desenvolvidos, a promover reformas nos seus sistemas de ensino, com vista a oferecer a pais e alunos uma maior diversidade de ofertas educativas. Surgiram complementos ao ensino formal que, há muito, despertaram para a necessidade de uma educação mais holística focada na criança e no processo cognitivo. As figuras seguintes apresentam 7 modelos alternativos de ensino, existentes em Portugal, criadas com base em (Montepio, 2023).

JOÃO DE DEUS CARTILHA MATERNAL	PESTALOZZI	WALDORF
<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia para o ensino da leitura e uma das obras mais vezes reimpressas em Portugal. O método assume como primeira condição para ensinar o estudo da fala. Como? Concebendo a aprendizagem da leitura na sequência da aprendizagem da linguagem oral e recorrendo a grafismos que permitem a decomposição das palavras sem quebrar a unidade gráfica e sonora das mesmas. • Durante mais de meio século foi usada, por decreto parlamentar, em grande parte das escolas portuguesas, mantendo até hoje seguidores. Depois de 1903, o método tornou-se facultativo nas escolas. • Muitos apelidam estas instituições de “Escolas de Génios” devido aos bons resultados atingidos pelos seus alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Defende a pedagogia ativa, assente no reconhecimento e no respeito pela individualidade e expressão livre da criança, inovando, também, através da coeducação. • Neste método de ensino alternativo dá-se primazia à vivência das crianças, em contacto direto com o meio ambiente, e à relação com os pais baseada no diálogo e reflexão conjunta sobre as questões do desenvolvimento. • Assenta numa relação privilegiada com a criança tendo em conta as suas características, interesses e saberes. • Assenta, também, nas aprendizagens significativas (naquilo que tem sentido para a criança, que promove a autonomia, a importância das expressões e o contacto com o exterior). • Estimula a criatividade, curiosidade e cooperação.” 	<ul style="list-style-type: none"> • “Mais do que pedagogia, um modo de vida e uma forma de estar.” • Esta pedagogia procura integrar de modo holístico o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico dos alunos. • O objetivo é desenvolver indivíduos livres, integrados, socialmente competentes e moralmente responsáveis. • Este é um método de ensino alternativo que começa desde o berçário. • Nesta fase, e durante os sete primeiros anos de vida, a criança desenvolve, sobretudo, a vertente física. “O que faz é imitar o que vê e absorver tudo o que vem do meio ambiente”.

Figura 19 - Modelos alternativos de ensino em Portugal - Parte 1. Baseado em (Montepio, 2023)

HIGH-TECH	MONTESSORI	VELAVERDE	JOSÉ PACHECO ESCOLA DA PONTE
<ul style="list-style-type: none"> • Utilização da tecnologia em sala de aula. • No Colégio João Paulo II tem um projeto-piloto que visa a utilização de tablets nas aulas que, numa situação ideal, poderão substituir livros e cadernos diários. 	<ul style="list-style-type: none"> • O desenvolvimento da educação com base no desenvolvimento de cada criança é a premissa na base do método Montessori, criado pela médica e educadora Maria Montessori. • Cada indivíduo deve aprender ao seu ritmo, sem imposições ou pressões. • Este modelo de ensino alternativo atribui uma ênfase especial na independência, liberdade com limites e respeito pelo desenvolvimento natural das competências físicas, sociais e psicológicas da criança. • A sua criadora desenvolveu um conjunto de materiais didáticos (peças sólidas, de diferente tamanhos, formas e espessuras, distintas texturas e campainhas com diferentes sons) que ajudam a compreender as coisas a partir delas mesmas 	<ul style="list-style-type: none"> • Criado no início dos anos 80 em Itália por Stefano Cavagna e Sónia Cian. • Suportado por uma abordagem holística, semelhante às raízes da pedagogia Waldorf,. • Apresenta um grande enfoque ecológico e sustentável. • A reciclagem está presente na vida das crianças e a alimentação é biológica e vegetariana. • As aprendizagens das matérias escolares são de acordo com a vontade das crianças, motivadas a pensar por si. • Não há, por isso, respostas certas ou erradas, mas sim a partilha da visão de cada um sobre as coisas. • Os professores são os responsáveis por dar forma e conteúdo às matérias. 	<ul style="list-style-type: none"> • A Escola da Ponte, em Santo Tirso, fundada pelo professor José Pacheco, coloca em prática uma filosofia inclusiva. • A escola parte da premissa de que todos temos que aprender e todos podemos fazê-lo uns com os outros, à maneira de cada um e garantindo a igualdade de oportunidades educativas e de realização pessoal a todos os cidadãos. • Os planos curriculares são, nesta escola, organizados por equipas e por projetos. • As atividades privilegiam o debate de ideias e a troca de experiências entre alunos, professores e encarregados de educação.

Figura 20 - Modelos alternativos de ensino em Portugal - Parte 2. Baseado em (Montepio, 2023)

Não obstante o facto de haver ainda um longo caminho a percorrer na escola pública, foram já dados passos para que a inclusão possa ser uma realidade. Assim, convido-vos a mais uma viagem *flashback* no tempo para abordar a história da inclusão nas escolas. No Ato anterior já tivemos a oportunidade de abordar a inclusão e o seu percurso antecedente e, muitas vezes, o tema tocava a educação inclusiva. Não dei muita relevância pois, considereei que, dada a importância da escola e do enquadramento do projeto faria sentido abordar esse tema numa viagem só para si. Ressalvo, mais uma vez, que, no âmbito deste projeto, não se pretende um estudo aprofundado sobre a temática, sendo da minha inteira responsabilidade, a seleção de autores.

A inclusão tem acompanhado a evolução dos direitos do homem e a sua visão reflete-se, obviamente, na Escola (enquanto principal instituição de Educação e, desta forma, um dos motores do desenvolvimento social e económico) é também modificada por estas alterações.

Existem muitos nomes que foram impulsionadores da Escola inclusiva. Mas, antes de me referir à sua obra, gostaria de partilhar a definição de Educação inclusiva da professora Maria Odete Valente, a propósito do seminário Equidade e sobre a prevenção de riscos na Educação, em 2008:

A escola é hoje um lugar onde todos podem entrar, mas de onde só alguns podem sair sem transportarem um sentimento de frustração e até de ódio, por a sociedade, a escola, os professores, os pais, tornarem por vezes essa frustração tão publicitada quanto incompreendida. (...) Educação inclusiva é então aquela em que o processo de inclusão considera não só crianças que apresentem necessidades educacionais especiais, mas também aquelas que apresentam dificuldades, temporárias ou permanentes, na escola, as que estejam repetindo anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram em locais distantes de qualquer escola, as que vivem em condições de extrema pobreza, as que sejam vítimas de guerra ou abusos, as que estão fora da escola por qualquer motivo, as que apresentam superdotação (Valente, 2008).

Sendo o objetivo ligar a educação e a inclusão de forma clara, vamos focar-nos na documentação. No final do século XX, surgiram documentos importantes para a educação inclusiva, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). A primeira tinha como objetivo globalizar o acesso à educação e promover a equidade, reconhecendo os desafios enfrentados em países menos desenvolvidos, onde muitas crianças ainda não tinham acesso à educação. A declaração preconiza que todas as pessoas devem ter oportunidades educativas que satisfaçam as suas necessidades básicas de aprendizagem, com o objetivo de desenvolver plenamente as suas potencialidades e melhorar a sua qualidade de vida (UNICEF, 1990). Por sua vez, a Declaração de Salamanca defende a inclusão de todos os

alunos, especialmente os mais vulneráveis, nas escolas públicas, afirmando que estas se devem adaptar às diversas necessidades dos estudantes para combater a discriminação e construir uma sociedade inclusiva (UNESCO, Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994).

A implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 em Portugal reforça a educação inclusiva, alinhando-se com os objetivos da Agenda 2030, procurando incluir todos os alunos no sistema de ensino público (Pereira, et al., 2018). Esta legislação reflete um esforço contínuo de décadas, desde os tempos em que os alunos com deficiência eram segregados em escolas especiais. Embora Portugal esteja na linha da frente relativamente à legislação inclusiva, há uma necessidade de avaliação crítica sobre a aplicabilidade das políticas e práticas atuais. A evolução histórica da educação inclusiva, que passou da segregação à normalização e inclusão, destaca o progresso significativo, mas sublinha que ainda há muito por fazer para garantir os direitos educativos de todas as crianças a nível global (Rodrigues S. J., 2021; Borges, Luísa, & Martins, 2015).

A evolução da escola em Portugal até ao conceito de escola inclusiva pode ser vista como um processo contínuo de humanização e adaptação às necessidades individuais dos alunos, moldado pelas contribuições importantes de João dos Santos, David Rodrigues e José Pacheco.

A partir da década de 1940, João dos Santos desempenhou um papel fundamental na modernização da Saúde Mental Infantil em Portugal. Em 1942, criou uma abordagem inovadora na psiquiatria infantil, destacando a importância do ambiente familiar, escolar e comunitário para o desenvolvimento da criança. Enfatizou a necessidade de uma educação que considerasse as particularidades emocionais e psicológicas das crianças, promovendo uma educação mais humana e compreensiva. O seu trabalho preparou o terreno para uma visão mais holística da criança, que foi essencial para as futuras abordagens inclusivas na educação (Mendonça, 2003).

Em 1976, José Pacheco criou a Escola da Ponte, uma escola inovadora que se tornou um marco na educação em Portugal e no mundo. Esta escola, localizada em Santo Tirso, implementou um modelo educativo alternativo, sem turmas, ciclos, testes, exames,

reprovações ou campanhas. A Escola da Ponte funciona com base na autonomia dos alunos e na gestão democrática, um conceito que foi formalizado com a assinatura de um contrato de autonomia. Este contrato permitiu que a escola tivesse liberdade para implementar métodos pedagógicos inovadores, focados no desenvolvimento integral e na humanização dos alunos. Pacheco acreditava que a escola tradicional era um sistema obsoleto de reprodução de conteúdos, e a sua abordagem na Escola da Ponte influenciou o movimento por uma educação mais flexível e personalizada (Alves R. , 2001; Woritovicz, 2021).

Nos anos 80, David Rodrigues destacou a importância da educação especial e a necessidade de estratégias pedagógicas adaptadas para crianças com deficiência. O seu trabalho sublinhou a importância da inclusão e do suporte adequado para essas crianças dentro do sistema educativo. Através das suas contribuições, fortaleceu-se a ideia de que todas as crianças, independentemente das suas necessidades, devem ter acesso a uma educação de qualidade e inclusiva. David Rodrigues defende também que, apesar de muitas vezes, o termo inclusão estar associado a alunos com deficiência, o processo de **inclusão** é um **processo que é transversal a todos e todos têm a dupla função de serem incluídos e de incluir**, isto é, de serem ao mesmo tempo agentes e sujeitos de inclusão. Refere ainda que

a palavra inclusão apareceu para assinalar outra visão, surgiu com a ideia que não é só o indivíduo que tem de procurar e se integrar na sociedade/comunidade/escola, mas que estas estruturas devem adaptar-se e aproximar-se do indivíduo. A inclusão é um processo interativo, e assim sendo, tem de ser avaliado em duas dimensões: o que é que o indivíduo pode fazer para se incluir e o que é que o “lugar da inclusão” faz para o incluir (Rodrigues D. , 2016).

A correlação entre os trabalhos destes três autores revela um fio condutor em direção a uma educação mais inclusiva e humana. João dos Santos e David Rodrigues partilhavam a visão de uma educação que considerasse as necessidades individuais das crianças. Enquanto João dos Santos se focava na saúde mental e no desenvolvimento emocional, Rodrigues ampliou essa visão para incluir crianças com deficiência, promovendo uma educação inclusiva. As ideias de David Rodrigues sobre a necessidade

de uma educação adaptada para todos os alunos ecoam nas propostas de José Pacheco, que defende uma reforma estrutural do sistema educativo para garantir uma verdadeira inclusão.

Porque a educação, e a escola, que é o seu principal instrumento, deve ser a primeira a exercer o dever de suprimir carências, proteger vulnerabilidade e proporcionar todos os direitos com vista à plena **inclusão** de todos, lutando contra **estereótipos** e **preconceitos**.

Apesar de a Lei de Bases da Educação possibilitar esta liberdade e autonomia, a realidade é que, passados 50 anos continuamos a reproduzir modelos obsoletos de aprendizagem (Neto, 2022; Rodrigues D., 2006, 2016; Sá, 2022). O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) vem reforçar esta necessidade de adaptação através de uma política educativa que visa a promoção da melhoria da qualidade da aprendizagem e o sucesso de todos os alunos no final dos 12 anos de escolaridade obrigatória, constituindo o enquadramento para a construção de um currículo para o século XXI. Para elaborar o PASEO (Figura 21) foram consultados referenciais internacionais sobre ensino e aprendizagem, em particular na União Europeia, na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico e na Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2002). Segundo os autores foi ainda feita uma revisão da literatura existente no campo da investigação em educação, com destaque para as competências que as crianças devem desenvolver como ferramentas essenciais para exercer uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que vivemos e nas necessidades para se tornarem cidadão do século XXI. A equipa que desenvolveu o PASEO contou com várias instituições: Escolas e Agrupamentos de Escolas; Escolas Superiores de Educação; Direção-Geral da Educação; Secretaria de Estado da Educação; Associação Portuguesa de Telemática Educativa; Ministério da Educação e Faculdade de Letras da Universidade do Porto, liderados pela Fundação Calouste Gulbenkian (Martins, et al., 2017; Faria, Rodrigues, Perdigão, & Ferreira, 2017).

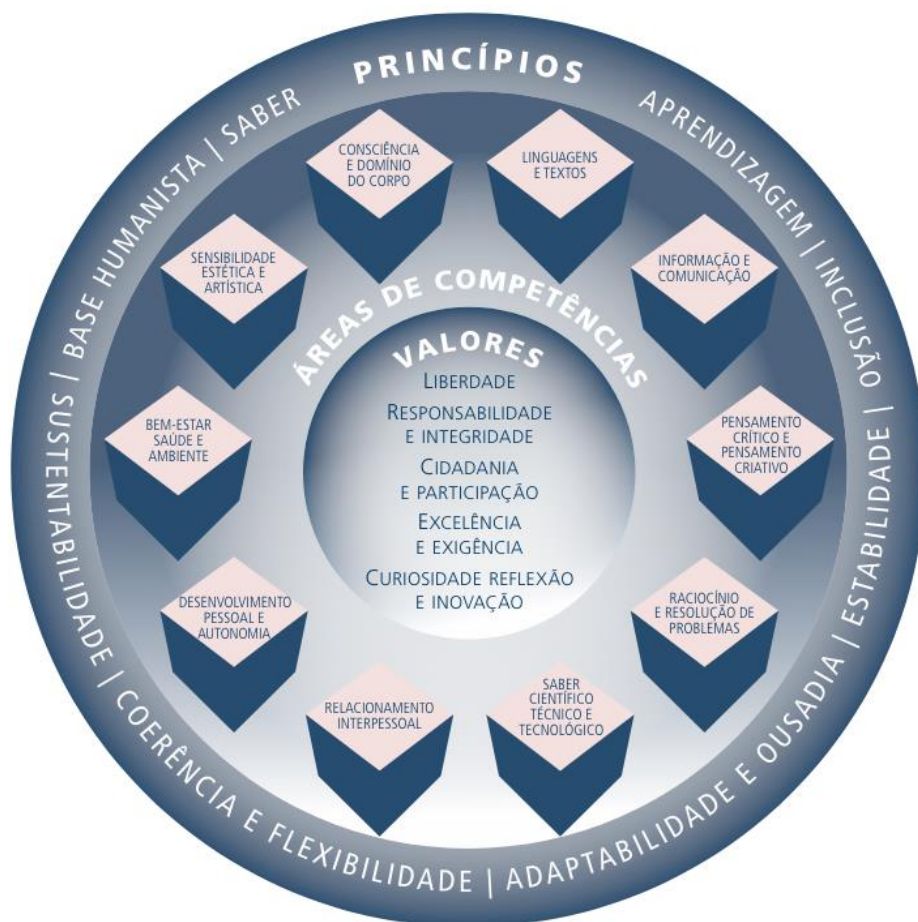


Figura 21 - Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Fonte: (Martins, et al., 2017)

Em simultâneo, um conjunto de especialistas internacionais, junta-se para estudar e encontrar soluções para o mesmo desafio. A Microsoft, com base no projeto internacional de pesquisa ITL (Inovadores de Ensino e Aprendizagem) cria uma formação, com 8 módulos, assente em seis dimensões, ou competências, que são essenciais para o desenvolvimento de alunos capazes e preparados para novos desafios: a construção de conhecimento; colaboração; resolução de problemas do mundo real e inovação; comunicação adaptada ao contexto; autorregulação e competências digitais (ICT) para a aprendizagem. O seu principal objetivo é dotar educadores com

competências para reformularem as suas atividades e estas irem ao encontro das competências que os alunos devem adquirir para serem alunos do séc. XXI¹².

Termino esta abordagem com uma reflexão: Quantos mais anos serão necessários para que a inclusão deixe de ser uma utopia? Algum dia será possível?

¹² Link para a formação: <https://learn.microsoft.com/pt-br/training/paths/21st-century-learning-design/>

*Cena II – A importância das competências
socioemocionais na educação*

CENA 2

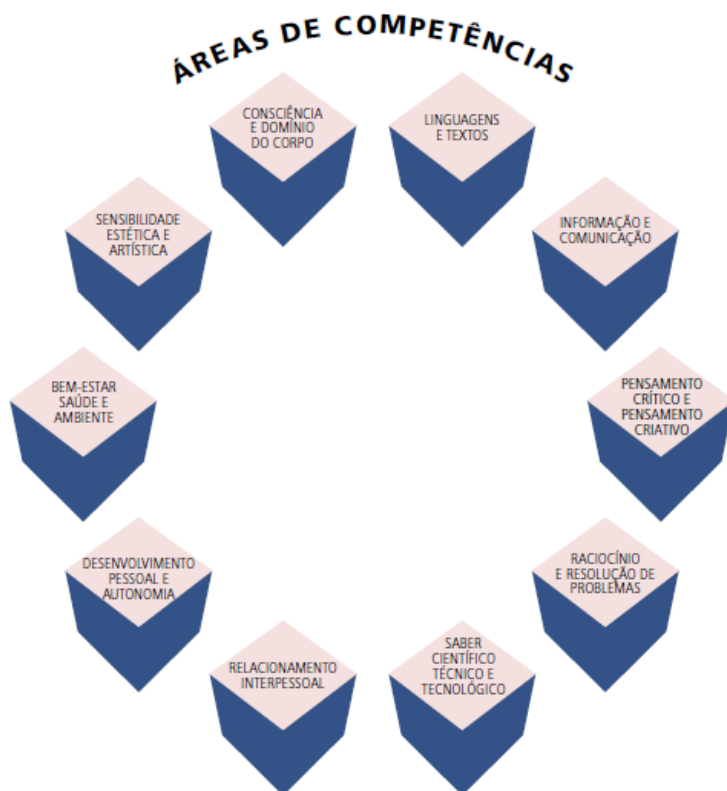


Figura 22 - Esquema das áreas de competências PASEO. Fonte: (Martins, et al., 2017)

Terminei o último tema com uma imagem do PASEO e inicio este com uma imagem do mesmo documento. Esta imagem apresenta as áreas de competência que um aluno deverá ter adquirido no final do percurso secundário.

As áreas de competências são complementares e a sua enumeração não pressupõe qualquer hierarquia interna entre as mesmas. Nenhuma delas, por outro lado, corresponde a uma área curricular específica, sendo que em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas. Pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de

informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida (Martins, et al., 2017).

Estas competências assentam em princípios (Figura 23) e valores orientadores que TODAS as escolas deverão implementar, em TODAS as Unidades Curriculares.

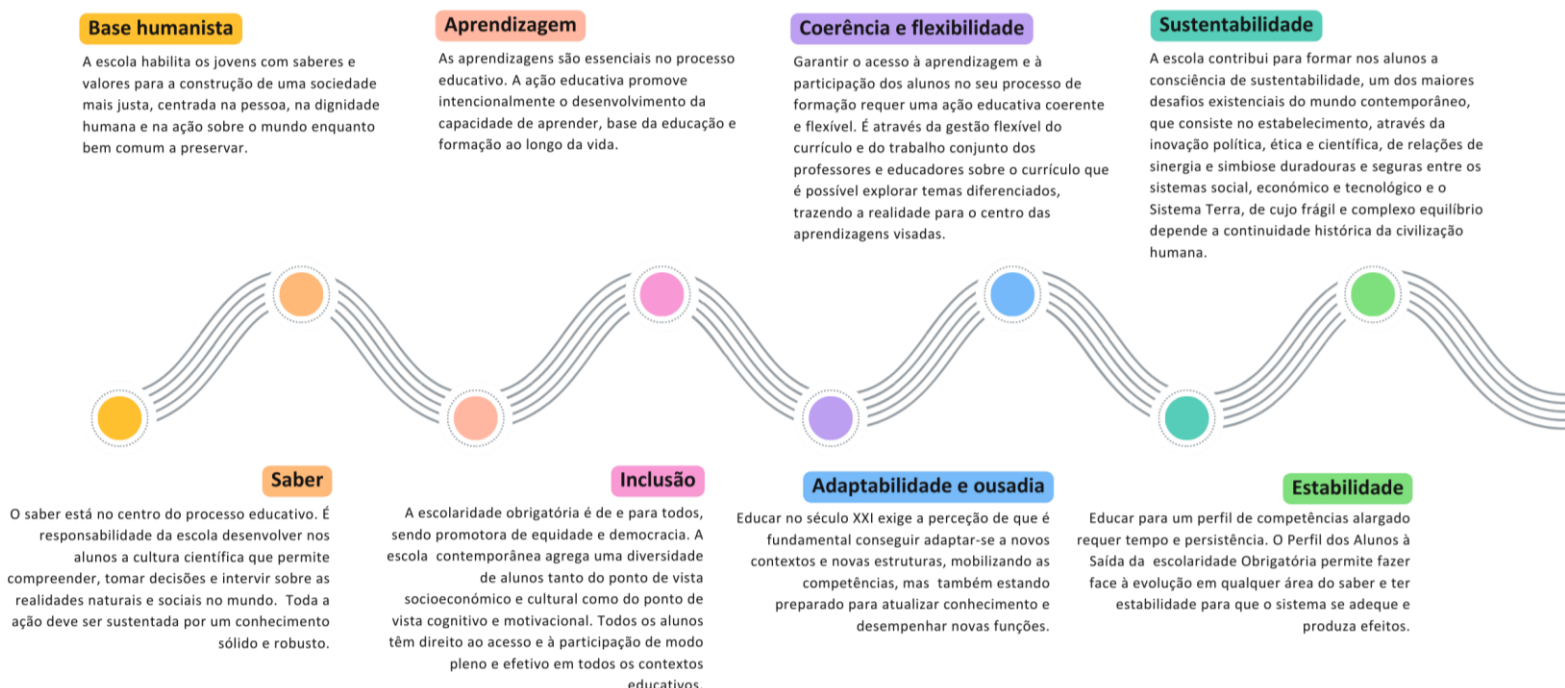


Figura 23 - Princípios do PASEO. Fonte: (Martins, et al., 2017) . pág. 13 e 14

Neste sentido, é indiscutível a importância das competências socioemocionais na Escola, nesta escola autointitulada “de, com e para todos”.

Certos de que para aplicar e ensinar também é preciso aprender, a Direção-Geral de Educação encetou algumas diligências para, em complemento com a formação formal, levar a cabo algumas medidas para dar respostas a estas necessidades. Assim, em parceria com o Instituto Padre António Vieira (IPAV) lançou para os anos letivos 2021-2022 e 2022-2023, o programa Escolas Ubuntu, que visava proporcionar a cada Agrupamento de Escolas (AE)/Escolas não agrupadas (ENA) aderente, a realização da Academia de Líderes Ubuntu para os professores e alunos, tendo em vista o

desenvolvimento de competências socioemocionais, como o autoconhecimento, autoconfiança, resiliência, empatia e sentido de serviço (Educação D.-G. d., 2021).

A par desta iniciativa foram desenvolvidos recursos e apresentadas estratégias com o objetivo de apoiar os educadores no desenvolvimento de competências socioemocionais nos seus alunos fomentando a inclusão. Como exemplos posso referir:

- Projeto EDUCAÇÃO INCLUSIVA que lançou o recurso Diversidade | Equidade | Inclusão, Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva (Pappámikail, Beirante, & Cardoso, 2022) ¹³
- Manual para garantir inclusão e equidade na educação – UNESCO (UNESCO, 2019)¹⁴
- Manual para a Promoção de Aprendizagens Socioemocionais em Meio Escolar - Direção-Geral da Saúde (Carvalho, Amann, & Almeida, 2016)¹⁵

O Ministério da Saúde defende a importância de integrar as competências socioemocionais no meio escolar para promover uma educação integral e a saúde mental. A aprendizagem socioemocional (SEL) envolve o desenvolvimento de competências sociais e emocionais essenciais para escolhas coerentes, relações interpessoais gratificantes e comportamento ético.

A educação socioemocional ajuda na autorregulação emocional, no estabelecimento de relacionamentos saudáveis e no cuidado próprio e alheio. A teoria holística, as inteligências múltiplas de Gardner e os estudos de Goleman sobre inteligência emocional, suportam este modelo, que melhora o comportamento, saúde e resultados escolares dos alunos.

Os benefícios incluem maior envolvimento escolar, promoção de competências socioemocionais, diminuição de problemas emocionais e comportamentais, melhor

¹³ Link para download: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ebooks/diversidade-equidade-inclusao.pdf>

¹⁴ Link para download: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>

¹⁵ Link para download: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31861/1/SaudeMental_em_Sau%CC%81de%20Escolar_2019.pdf

capacidade de resolução de problemas e de resiliência, menor risco de perturbações mentais e comportamentos antissociais e melhorias socioeconómicas a longo prazo. Os benefícios para todos incluem:

- Mais envolvimento na escola e nas aprendizagens;
- Promoção de aprendizagens socioemocionais;
- Diminuição dos problemas emocionais e comportamentais;
- Maior capacidade de resolução de problemas e resiliência;
- Menor risco de alguns tipos de perturbações mentais;
- Prevenção do risco de uso/abuso de drogas;
- Menor risco de comportamento antissocial e criminal;
- A longo prazo, melhoria dos resultados socioeconómicos na vida adulta.

Trabalhar com crianças e jovens é desafiante e exige dos educadores uma postura inclusiva, aberta e de resolução de problemas, essencial para promover um ambiente de aprendizagem eficaz (Carvalho, Amann, & Almeida, 2016).

Antes de concluir este tema que tem muito mais campos para explorar, gostaria apenas de reforçar que trabalhar as competências emocionais é trabalhar a inclusão. Como refere a filosofia Ubuntu:

É trabalhar a essência do ser humano para que valorize a importância do “eu” na sua busca de sentido através do encontro com o outro, numa relação de interdependência construtiva. O bem-estar e a felicidade individual estão intimamente ligados ao bem-estar e felicidade do outro (Ubuntu, 2024).

Termino com mais uma reflexão, desta vez, em formato de pensamento:

É importante cuidar do outro e do Planeta, mas é também importante cuidar de nós, e isso não é egoísmo, é amor-próprio. **Ninguém consegue dar o que não tem!** Se eu não estiver bem também não serei capaz de tratar do outro.

Teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente.

Augusto Boal



Ato 5 | Teatro

*Cena I – Da Grécia aos tempos
modernos: uma viagem
supersónica pela sua história*10

*Cena II – Teatro-Educação: uma
relação simbiótica na formação
holística do indivíduo*13



ATO 5

The image shows the title 'ATO 5' in a large, stylized font. The letters 'A', 'T', 'O', and '5' are made of paper cutouts. The 'A', 'T', and 'O' are white, while the '5' is yellow. Each letter is secured with small silver fasteners at the corners. The background is solid black.

Cena I – Da Grécia aos tempos modernos: uma viagem supersónica pela sua história

CENA 1

Desde sempre a Humanidade tem recorrido à representação e ao ritual para passar conhecimento, os homens das cavernas imitavam e encenavam caçadas, vejam os casos de “Os Croods” ou a saga “A Era do gelo” ou os míticos “Os Flintstones” e a famosa Bedrock, ou, numa época mais recente “O Caminho para El Dorado”.

Prometi um resumo muito resumido da história do Teatro e assim vai ser! O teatro, como o conhecemos, teve origem na Grécia Antiga, no século VI a.C., nos festivais dedicados ao deus Dionísio. Os gregos cantavam, dançavam e interpretavam cenas, especialmente as relacionadas com Dionísio, em procissões festivas. Téspis, em 534 a.C., foi considerado o primeiro ator da história. O teatro grego desenvolveu-se com peças de tragédia e comédia, escritas por dramaturgos como Eurípedes, Ésquilo e Sófocles. As apresentações eram feitas em anfiteatros ao ar livre, com uma forte componente educativa e reflexiva. Os romanos, influenciados pelo teatro grego e pela cultura etrusca, adaptaram e modificaram as práticas teatrais. Construíram teatros em terrenos planos com estruturas complexas e grandiosas, como a *scaenae frons*, uma parede de fundo decorada. O teatro romano focava-se mais no entretenimento e menos na educação, incluindo lutas de gladiadores e pantomimas (Siqueira, 2022; Caixa, 2023; Porto Editora, 2024; Papoca, 2020; RTP, 2015; Solmer, 2022). No link [O Teatro em Datas](#) é possível consultar uma proposta cronológica de pessoas e acontecimentos relevantes para o Teatro, por época, retirado de (Solmer, 2022).

Com a queda do Império Romano, o teatro quase desapareceu, ressurgindo no século XI com dramas litúrgicos em igrejas e mosteiros. Surgiram peças religiosas, como mistérios, milagres e moralidades, que representavam temas bíblicos e vidas de santos. O teatro profano também se desenvolveu, com farsas e sátiras (Siqueira, 2022; Caixa, 2023; Porto Editora, 2024; Solmer, 2022).

O Renascimento marcou a idade de ouro do teatro europeu, com a *commedia dell'arte* em Itália e o reconhecimento de dramaturgos como Shakespeare, Lope de Vega e Molière. Novos palcos mais profanos atraíram um público diversificado, separando claramente a comédia da tragédia. No século XVIII, a ópera e novos géneros como a

comédia sentimental e a tragédia doméstica enriqueceram o teatro. A Aristocracia tinha preferência pela ópera e o povo pelas farsas e entremezes de cordel.

O Romantismo do século XIX trouxe figuras como Victor Hugo e Goethe, que revisitaram valores antigos com uma nova perspectiva nacionalista e introspectiva. Com autores como Ibsen, Tchekov e Strindberg, o teatro realista e naturalista do final do século XIX e início do XX focou-se na libertação individual e social. O Expressionismo alemão destacou a mecanização da sociedade e a mente humana (Siqueira, 2022; Caixa, 2023; Porto Editora, 2024; Solmer, 2022).

Desde a Primeira Guerra Mundial, o teatro contemporâneo explorou comédia social, temas existencialistas e críticas sociais. Movimentos como o teatro do absurdo, com Beckett e Ionesco, desafiaram convenções tradicionais. O teatro expandiu-se para além das salas tradicionais, com performances em parques, ruas e outros locais públicos.

No século XX, o teatro infantil ganhou importância, especialmente nos regimes comunistas. Clássicos como "Peter Pan" e "Alice no País das Maravilhas" foram reimaginados para crianças. Muitas companhias especializadas surgiram globalmente, incluindo em Portugal.

Em Portugal destacam-se nomes como Anrique da Mota, Gil Vicente, Camões, António José da Silva na história do teatro até à época do Romantismo. Em 1836, Almeida Garrett fundou o primeiro Teatro Nacional. O século XX viu a emergência do Teatro Livre e Moderno e a censura até 1974. Movimentos independentes e autores como José Régio e Bernardo Santareno, só para citar alguns, deixaram a sua marca no teatro português (Solmer, 2022).

A velocidade vertiginosa dos dias de hoje, o viver o momento e o avanço tecnológico têm levado a formas diferentes de viver e sentir o teatro. Fenómenos levaram ao teatro do improvisado, ao conceito de *happening*; o aparecimento de entidades coletivas como Bread and Puppet; Living Theatre; Crickot 2; Teatr Laboratorium; Berliner Ensembler; Schaubühne e o aparecimento de outros nomes como Lluís Pascual; Jan Fabre; Pina Bauch; Mathias Langhoff e Andrei Serban vieram trazer novas visões e abordagens (Solmer, 2022).

Em Portugal, a revolução de 25 de abril de 1974 e o fim da censura permitiu que fossem introduzidas, no sistema de ensino, áreas como Movimento e Drama e Expressão Dramática que contribuiu para um grande interesse das novas gerações pelo teatro, resultando numa maior afluência às salas de teatro. No entanto, continuam as assimetrias geográficas e o acesso ao teatro e à cultura ainda “não é para todos”. O facto de, em Portugal, o teatro ter começado a ser apresentado em espaços fechados, acabou por restringir e elitizar o público (Solmer, 2022) sobretudo nos Teatros Nacionais.

Desde sempre, a prática teatral procura explorar e questionar limites, ampliar horizontes e promover a mudança social. Surge uma nova corrente à qual se designou Teatro Comunitário. O Teatro do Oprimido, com origem na América Latina, destaca-se pela sua abordagem estética, epistemológica e social, divergindo das convenções teatrais europeias. Proporciona uma participação ativa do público no espaço de representação, com o propósito de ensaiar a transformação de realidades opressoras. Esta abordagem procura intervir socialmente, promovendo a consciência cidadã e a luta por direitos coletivos (Aniceto, 2016).

O teatro comunitário surge como uma importante ferramenta sociocultural, envolvendo a comunidade em processos de criação teatral e promovendo a reflexão e ação sobre questões locais e globais. Esta prática facilita a formação de uma base comum de entendimento, contribuindo para a construção de uma cidadania participativa. Referências como Peter Brook, Augusto Boal e Paulo Freire destacam a importância do teatro na conscientização e mobilização social (Erven, 2000; Prentki & Preston, 2009; Costa C. d., 2012; Saxton & Prendergast, 2013; White, 2013; Nicholson, 2014; Neves, 2015; Tribo, 2024).

Acima de tudo, é inquestionável o papel do teatro como estratégia facilitadora das relações pessoais e na saúde (mental e não só), existem muitos médicos que já prescrevem idas ou aulas de teatro aos seus pacientes, a denominada Prescrição social ou cultural (Costa N. N., 2023; Pires, 2023). O seu papel na inclusão de pessoas com e sem deficiência e Surdas é ainda mais gritante (Rodrigues C. G., 2018; Pinho, 2022). Existem já muitas companhias, coreógrafos, encenadores e dramaturgos que têm desenvolvido um trabalho fantástico no acesso a pessoas com e sem deficiência e surdas

aos palcos, permitindo que sejam reconhecidos como profissionais. Esta abordagem nem sempre foi pacífica. No início houve muita polémica à sua volta, como foi o caso do espetáculo “*The Show Must Go On*” de Jérôme Bel. Correndo um risco calculado e à semelhança do que tem acontecido vou partilhar alguns espetáculos que me inspiraram para desenvolver este projeto:

- *Hamlet* de Chela De Ferrari (Shakespeare, Hamlet - Uma encenação de Chela Di Ferrari, 2023)- Este espetáculo tem apenas atores com Síndrome de Down. Fui ver o espetáculo e, foi-me permitido, entrevistar a encenadora. Depois desta conversa muito coisa mudou na planificação do projeto.
- *Uma ideia de Justiça* de Joana Providência (Martins I. M., 2023) – Foi o primeiro espetáculo que vi com Língua Gestual Portuguesa. Achei fantástico, mais tarde percebi que uma parte da comunidade Surda não se revia no espetáculo, por não fazer sentido ser apresentado em duas línguas em simultâneo: português e LGP.
- *The Show must go on* (Bel, 2001) – Infelizmente, não vi ao vivo, mas vi alguns trailers para me inteirar da obra de Jérôme Bel e perceber o porquê da polémica à sua volta.
- *Ricardo III* – Terra Amarela – Espetáculo em que a Língua Gestual Portuguesa e a Língua de Signos Espanhola partilham o mesmo espaço, foi também um dos espetáculos que serviu de inspiração para o projeto (Shakespeare, 2024).

Não poderia de deixar de referir o trabalho de Milo Rau, cujo grande objetivo é “mudar a vida dos outros”, polémico, por juntar no mesmo palco atores e atrizes amadores com atores e atrizes profissionais (Müller, 2022). No panorama português, tenho como inspirador o trabalho de Tiago Rodrigues pela marca que imputa aos seus espetáculos, pelo processo criativo ser realizado de forma colaborativa, pela forma como o espetáculo é desenvolvido, entre outros tantos motivos. Talvez pelo facto de ter pisado o palco pela primeira vez (com um cariz mais sério, embora não profissional) através de uma adaptação da peça “Peça Romântica para um Teatro Fechado” tenha ganho uma admiração especial pelo seu trabalho. Se dúvidas havia, quando assisti ao espetáculo “Catarina e a Beleza de Matar Fascistas” (Rodrigues T. , 2022) fiquei rendida e, sempre que possível, tenho acompanhado o seu trabalho.

Muito haveria a dizer sobre esta palavra tão pequena, mas com uma abrangência tão grande: TEATRO. Mas, espero-vos na próxima cena para analisarmos a ligação entre o Teatro e a Escola e, ainda, a realidade portuguesa no ensino de teatro.

*Cena II – Teatro-Educação: uma relação simbiótica para a
formação holística do indivíduo*

CENA 2

Muito já foi referido sobre esta temática nos atos anteriores. Para esta cena, gostaria de me focar nas alterações legislativas que permitem a relação simbiótica entre o Teatro e a Escola. Até ao ano passado, e não obstante a abertura da legislação desde a Lei de Bases da Educação (1974), reforçada pelo PASEO e pelas competências para o Séc. XXI o Teatro entrava nas escolas em contexto não formal, em workshops, oficinas de Expressão Dramática, através de Clubes de Teatro, ou, no caso dos alunos do 1º Ciclo, através das AEC's – Atividades de Enriquecimento Curricular. Para que um aluno seguisse uma profissão na área do Teatro ou Artes Cénicas teria de optar por frequentar um curso profissional ou inscrever-se em Academias, complementando o seu percurso académico até final do secundário e, só na Universidade, poderia optar por uma formação superior nesta área.

A importância do Teatro veio finalmente a ser reconhecida pela Tutela através da publicação da Portaria nº 65/2022 de 1 de fevereiro que altera a Portaria n.º 223 - A/2018, de 3 de agosto. Esta alteração

veio regulamentar as ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, designadamente os cursos artísticos especializados onde se inserem os cursos básicos de dança, de música e de canto gregoriano. É incluída a oferta educativa do ensino básico o curso básico de teatro, o qual visa proporcionar uma formação na área do teatro, permitindo aperfeiçoar competências e capacidades técnica-artísticas específicas no âmbito da ação teatral e, simultaneamente, desenvolver princípios e valores previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Educação S. d., 2022).

Este reconhecimento permitiu que os alunos pudessem, em regime articulado, frequentar Cursos Básicos de Teatro para o 2º e 3º Ciclos. Esta é uma oportunidade que pode impulsionar a criação de mais um grupo de recrutamento para Teatro e Artes Cénicas...Quem sabe?!!

Apesar de este projeto não estar ao abrigo desta portaria, reconhecemos a sua importância e acreditamos ser mais uma oportunidade para o reconhecimento dos profissionais das Artes Cénicas que tantas vezes trabalham de forma precária ou, têm de ter outra profissão em simultâneo, completamente distinta da sua escolha profissional, para poderem sobreviver.

Tudo parece impossível até que seja feito.

Nelson Mandela



Ato 6 | O projeto

Cena I – Da ideia ao projeto final	10
Cena II – A produção criativa: a desconstrução de uma produção meramente executiva	13
Cena III – Antes de fechar a cortina	16



Cena I – Da ideia ao projeto final

CENA 1

Da ideia ao projeto final – parte 1: a ideia

A história que está detrás da história deste projeto já comecei a desvendar nos Atos anteriores. O que eu não disse, pelo menos de forma clara, é que este projeto abraça muitas histórias que acabam por se entrelaçar para fechar a proposta final. Foram felizes coincidências que foram criando forma e, aos poucos, se foram encaixando como peças do puzzle.

A primeira peça começou a ganhar forma com Pesquisa Artística I. No primeiro semestre somos incentivados a focar os nossos esforços na prova pública final. Uma das primeiras coisas que temos de pensar é se pretendemos fazer Dissertação, Projeto ou Estágio. Confesso que no início pensei fazer estágio na associação Casa de Vilar – Associação Cultural e Artística da qual fui uma das fundadoras. O estágio seria baseado num projeto que temos no momento relacionado com residências artísticas. A minha orientadora não achou muito interessante, recordo-me bem. Depois reavivei aquela ideia de trabalhar valores da sociedade e competências emocionais com jovens entre os 14 e os 15 anos, amigos do meu filho, recordam-se? Também ponderei pedir autorização à Diretora da Escola onde trabalho como Técnica Superior, a Escola Secundária Filipa de Vilhena, para dinamizar o projeto com alunos da Filipa (como carinhosamente esta escola é chamada). Neste caso havia um pequeno senão. Estou a trabalhar na Filipa numa área completamente diferente (Técnica de Informática) poderia ser difícil distinguir quando seria a Gisela Informática ou a Gisela Produtora Criativa (porque, neste projeto, acumulei diversas funções: Programação; Financiamento; Produção Executiva; Cocriação Artística; Direção de Cena; Cenografia; Sonoplastia; Adereços e Figurinos; Secretariado e Encenação).

Assim, esta hipótese foi rapidamente afastada. No entanto, a vontade de criar um projeto novo foi crescendo e ganhando forma. O ponto de viragem foi quando conheci a Mariana. A Mariana é cega. É irmã de um amigo do Leonardo. Filhos da Marta P. que é uma mulher incrível. Quando conheci a Mariana fiquei rendida e comecei logo a imaginar como seria se ela pudesse integrar o meu projeto de mestrado. Falei com a

Marta e perguntei o que ela achava de a Mariana fazer teatro. A Marta P. é ótima a fazer pontes! Colocou-me em contacto com a prof. Maria José Couto. Agendámos uma reunião. Estava presente também a prof. Joana Nogueira, responsável pedagógica do Departamento Especializado de Apoio à Educação Inclusiva na Escola Eugénio de Andrade. Levei uma pequena apresentação da ideia do projeto (podem consultar o documento [aqui](#)). Perguntaram-me com que idades gostaria de trabalhar. Devolvi a questão, tendo em mente que não gostaria de trabalhar com miúdos muito jovens. Mas, achava que não estava em condições de escolher. Percebi que iria poder trabalhar na Eugénio de Andrade. Falaram-me nos alunos mais velhos. Atrevi-me a falar na Mariana. Gostava que a Mariana integrasse o grupo. Estava a pensar em cerca de 10 a 15 alunos e gostava que o grupo incluísse jovens com e sem deficiência e Surdos (nessa altura não colocava os aluno surdos fora do grupo com deficiência. A maioria dos surdos não se considera com pessoa com deficiência. Partilho o link do pequeno testemunho de Maria, surda implantada a clarificar essa questão [aqui](#). Também neste sentido, este projeto foi uma grande aprendizagem!).

Mas, enquanto a reunião com a escola não era agendada, fui tentado aprender o máximo que podia sobre pessoas com deficiência. No dia 1 de março de 2023, a ESMAE dinamiza uma conferência | apresentação “Cultura & Inclusão – promover o acesso e a participação cultural inclusiva” dinamizada pela sua Comissão de Acessibilidade e Inclusão. Esta conferência contou com a presença de Maria Vlachou da Acesso Cultura – Associação Cultural e Marco Paiva da Terra Amarela – Territórios de Criação Inclusiva. Durante essa conferência Marco Paiva referiu que não tinha conseguido programar, no Porto, o espetáculo Zoo Story. Muitas portas lhe estavam a ser vedadas. Aquela afirmação fez um burburinho no meu interior...o “e se...”, “e...se eu...”. Tentava calar essa voz. Eu não conhecia praticamente ninguém no Porto, seria uma tarefa quase impossível...”mas, se eu conseguisse era bom...”, pensava. Não comentei com o Ricardo (o meu companheiro e que estava comigo na conferência) as minhas dúvidas existenciais. Mas, falei com ele sobre a possibilidade de falar com o Marco Paiva para o entrevistar sobre o trabalho que tem desenvolvido na Terra Amarela. Ele achou ótima ideia. Chegámos a casa. Logo a seguir ao almoço, fui ao site da Terra Amarela e liguei para o contacto que estava disponível. O próprio Marco atendeu (e ainda por cima

troquei-lhe o nome! Chamei-lhe Mário. Comecei bem!). Combinámos falar mais tarde para agendar a entrevista. Entretanto, o Ricardo leu-me os pensamentos e perguntou: “E se tu tentasses trazer o espetáculo ao Porto?”. O tema da conversa seguinte com o Marco Paiva foi sobretudo sobre isso e terminámos com o meu compromisso de tentar encontrar financiamento para trazer o espetáculo ao Porto.

Pronto, eu que tinha decidido acalmar, tinha-me voltado a meter em trabalhos.

No início de março, logo a seguir à conferência, tive conhecimento do espetáculo “Uma ideia de justiça”, no Teatro Carlos Alberto (Martins I. M., 2023). Chamou-me à atenção por ser um “espetáculo em português e em língua gestual portuguesa”. Fui ver. A partir daquele momento tinha de absorver o máximo de conhecimento possível!



Figura 24 - Uma ideia de Justiça de Joana Providência. Créditos: [Teatro Nacional de São João](#)

Em maio, mais uma peça no puzzle que se ia construindo. Estava em cartaz, no Teatro Nacional de São João, o espetáculo Hamlet, uma “versão muito livre” (palavras de Chela de Ferrari) do texto de Shakespeare. Chela de Ferrari é a dramaturga e encenadora. Além de ir ver o espetáculo, tive a oportunidade (obrigada, Mónica!) de conversar com

a dramaturga. Foi uma conversa muito interessante, partilhei a minha ideia de criar um espetáculo, ela partilhou comigo o processo criativo. Até que me fez uma questão: “durante quanto tempo vais trabalhar com esses jovens?”. “Uma vez por semana, durante 6 meses” - respondi orgulhosa. Ela sorriu e disse-me “o espetáculo que vais ver tem por trás 3 anos de trabalho com sessões semanais diárias”. Devo ter feito uma cara de desilusão. Ela continuou e disse “só te digo isso para não criares demasiadas expectativas, não vai ser positivo para ti nem para eles. Não desistas. Disfruta!”. O espetáculo foi incrível, completamente fora do comum. Sai de lá cheia de ideias! E com muitas preocupações. Trabalhar mais de uma vez por semana seria financeiramente incomportável!

A reunião com a Escola Eugénio de Andrade, entretanto, aconteceu. Combinámos que seria um contacto 1 vez por semana, iniciava com 10 alunos, em setembro. Os alunos teriam entre os 12 e os 17 anos. Teria meninos (desculpem, para mim são os meus meninos) sem deficiência, mas com dificuldades de aprendizagem, meninos com autismo, com paralisia cerebral, com síndrome de Down, Surdos e uma menina cega. Não dei “o braço a torcer”, mas confesso que entrei em pânico. Pedi um relatório sobre cada um deles “para os ir conhecendo e perceber como teria que trabalhar com eles”. Pedi conselhos sobre literatura. Recordo perfeitamente a reação da prof. Joana Nogueira. Olhou para mim, sorriu e disse-me: “Gisela, não leia nada. Venha conhecê-los. Depois de os conhecer, se ainda quiser, indicar-lhe-ei literatura”. A prof. Maria José Couto deve ter percebido o meu pânico interior e segredou-me o livro “Sentidos” (Antunes, 2022). Um livro que todos deveríamos ler, muito claro e com uma linguagem acessível que dá uma panorâmica geral sob diversos temas relacionados com a deficiência, ansiedade, gaguez, entre outros. Saí da reunião com um compromisso duplo. Caso os alunos não sentissem empatia comigo eu abandonaria o projeto, ou, caso, em alguma altura, sentisse que o projeto não era para mim, abandonaria o projeto. Ainda durante a conversa, houve algumas trocas de preocupações por parte das professoras nomeadamente, o preconceito e o facto de muitos pais não aceitarem e não apoiarem a possível escolha de uma vida artística por parte dos filhos. Outra preocupação que partilharam estava relacionada com o facto de alguns professores serem, muitas vezes, uma força dissuasora.

Vamos a um balanço? Nesta altura tinha:

- O compromisso com espetáculo para produzir que custava uma quantia considerável para o meu orçamento (Zoo Story) e não tinha sala para a apresentação;
- Um projeto para desenvolver para concluir o mestrado (que inicialmente previa a criação artística colaborativa com jovens);
- Um grupo de jovens com e sem deficiência e Surdos para trabalhar. A proposta que estava em cima da mesa era de trabalhar 1 vez por semana, mas o ideal seria 2 vezes por semana (esta opção estava um pouco fora do meu orçamento);
- Pais e educadores que duvidavam da possibilidade de uma experiência artística para jovens com deficiência e Surdos;
- Ah! E nunca tinha dirigido ninguém!

“Gisela! És sempre a mesma coisa! Não aprendes!” – repreendi-me a mim mesma, mas não valia a pena.

Bem, sala tratada! Reuni com a Prof. Cláudia Marisa e saí com:

- 2 datas pré-agendadas para o Teatro Helena Sá e Costa: uma para o Zoo Story (caso conseguisse financiamento) e outra para a apresentação da criação artística colaborativa com o grupo de jovens;
- mais um compromisso: produzir o Corpo de Anjo do Paulo Bastos, bailarino português. Nessa reunião esteve presente a Constança Antunes, uma vez que, estávamos a estudar a possibilidade de trabalhar juntas no projeto de mestrado. Saímos na disposição de trabalhar durante as férias.

Acredito que nada acontece por acaso. Um dia, ao fazer scroll numa rede social, apareceu a publicação sobre o Prémio Infância 2023 do BPI La Caixa. Pensei, por que não? Logo a seguir recebo uma mensagem do Ricardo com o mesmo post. As cartas estavam lançadas.

Li o regulamento e percebi que não poderia concorrer em nome individual. Concorreria em nome da Casa de Vilar-Associação Cultural e Artística. O montante máximo do prémio era de 50.000,00€ e apenas seria financiado, no máximo, em 75% do valor do projeto.

A candidatura a este prémio foi a peça que faltava. Nascia a proposta de projeto:

Eu sou porque tu és! - A importância da Arte na construção da relação com o outro e no desenvolvimento de competências socioemocionais

Como nomear o projeto com a frase “Eu sou porque tu és!” que tive conhecimento através da formação de Academia de Líderes Ubuntu, entrei em contacto com o IPAV – Instituto Padre António Vieira, a entidade responsável pela formação, no sentido de perceber se a frase estava registada e solicitar autorização para a poder utilizar no nome do projeto e na candidatura. Foi-me dada essa autorização e emitida uma carta de apoio. Podem consultar esta e outras cartas de apoio [aqui](#).

Não tendo garantia que o projeto fosse financiado pela BPI | Fundação La Caixa submeti a candidatura aos prémios: Sonae Educação e Caixa Solidária (não foi selecionado por nenhum).

O primeiro esboço estava traçado (Figura 25) e tentava responder às questões: O quê? Como? Com quem? Para quem? Onde? Quando?

Implementação do projeto

1	O quê?	Espetáculo teatral
2	Como?	Integração de cerca de 10 adolescentes, neurotípicos, neurodiversos, surdos e invisuais, a frequentarem a escola de referência do Porto, a Escola Eugénio de Andrade. Trabalhar a criatividade, autoconhecimento, autoconfiança, resiliência, colaboração, autoestima, respeito, empatia e serviço. Atividades durante 9 meses que permitirão a construção de uma narrativa coletiva. Apresentação pública do trabalho
3	Com quem?	Alunos do 2º ou 3º ciclos
4	Para quem?	Toda a Comunidade
5	Onde?	Escola Eugénio de Andrade
6	Quando?	2023 Preparação - fevereiro (investigação) Contacto com alunos - setembro - 1 ou 2 vezes por semana 2024 Apresentação pública do espetáculo - 23 e 24 de abril Relatório e conclusão - junho

Figura 25 - 1º esboço do projeto

Da ideia ao projeto final – parte 2: o financiamento

Desde a tomada de conhecimento do prémio até à submissão da candidatura foi uma grande azáfama. Já tinha alguma experiência na submissão de candidaturas e tinha em mente tudo o que deveria colocar (além das exigências do formulário de candidatura):

- ✓ Projeto
- ✓ Planificação
- ✓ Orçamento

- ✓ Declaração de compromisso
- ✓ Cartas de apoio/conforto

Tanta coisa e tão pouco tempo!

Esta era a oportunidade de criar um projeto que permitisse conjugar todos os compromissos que tinha assumido e ainda conseguir uma forma de pagar os meus honorários para sessões bissemanais com os alunos e ainda, poder pagar honorários a colaboradores!

De acordo com o regulamento não poderiam ser financiadas ações isoladas ou workshops, logo teria de encontrar uma forma de o projeto valer como um todo, mas que cada uma das atividades pudesse existir só por si. A solução que encontrei foi criar um conjunto de ações de sensibilização sob o tema “A Criação Artística com e para Artistas com e sem deficiência e Surdos”. Organizei em 3 ações nas quais seriam discutidas as deficiências que iria encontrar nos meninos com quem iria trabalhar. Como fator diferenciador teria o facto de cada ação ter a si associado um espetáculo com atrizes e atores, bailarinos ou bailarinas com deficiência ou Surdas.

Surgiu outro desafio. Se planeava ações de sensibilização, quem iria falar sobre pessoas com deficiência e Surdas e o quê?

Lembrei-me da Maria Vlachou da Acesso Cultura. Ela estava com o Marco Paiva na conferência de 1 de março, tinha frequentado um curso de formação ministrado por ela no dia 22 de maio, intitulado “Produção para artistas com deficiência e Surdos” e tinha os contactos. Entrei em contacto e ela aceitou colaborar e dar assessoria na preparação das ações, caso o projeto fosse financiado.

Projeto

Este projeto, de Teatro Inclusivo, com o objetivo de trabalhar a inclusão de jovens (com e sem deficiência e surdos) através do teatro e da expressão dramática, fomentando a sua aproximação à comunidade foi projetado em duas grandes áreas:

- Criação artística através de teatro inclusivo

- A decorrer até junho de 2024 com sessões de contacto bissemanais criando a dramaturgia e a construção cénica colaborativamente com os adolescentes, alunos da Escola Eugénio de Andrade no Porto, neurotípicos, neurodivergentes, com paralisia cerebral e s/Surdos, trabalhando as competências socioemocionais através da expressão artística.
- Sensibilização
 - com ações destinadas a pais, educadores e comunidade, tendo como ponto de partida o tema "A arte com e para artistas ..." estão organizadas em 3 temáticas (1 – com deficiência física e/ou motora; 2 - Surdez; 3 - neurodivergência e/ou deficiência visual).

Cada ação de sensibilização foi planificada da seguinte forma:

- 1ª parte teórica, com a duração de cerca de 30m
 - Ministrada pela Maria Vlachou. Com objetivos:
 - dotar os participantes com conhecimentos que lhes permitam conhecer a terminologia correta de acordo com a temática da sessão;
 - sensibilizar os participantes para as necessidades específicas relacionadas com a temática;
 - sensibilizar os participantes sobre discursos capacitistas.
 - 2ª parte, com a duração de 15 minutos por orador
 - partilha de experiências por artistas convidados (atores, criadores, bailarinos, entre outros);
 - Objetivos:
 - sensibilizar os participantes para as dificuldades em ingressar no mundo artístico
 - mostrar que existem pessoas com deficiência ou surdas no mundo artístico e que é possível ser-se artista, independentemente das nossas diferenças

- apresentar modelos com quem os jovens (e os pares) se possam identificar
 - 3ª parte, debate com a duração de, aproximadamente, 20 minutos
 - permitir o esclarecimento de dúvidas e partilha de experiências entre participantes e convidados
 - 4ª parte, apresentação de um espetáculo.

Este projeto reunia todas as dimensões que apresentei nos primeiros atos deste documento. As peças do puzzle encaixaram, como é possível observar na figura seguinte.

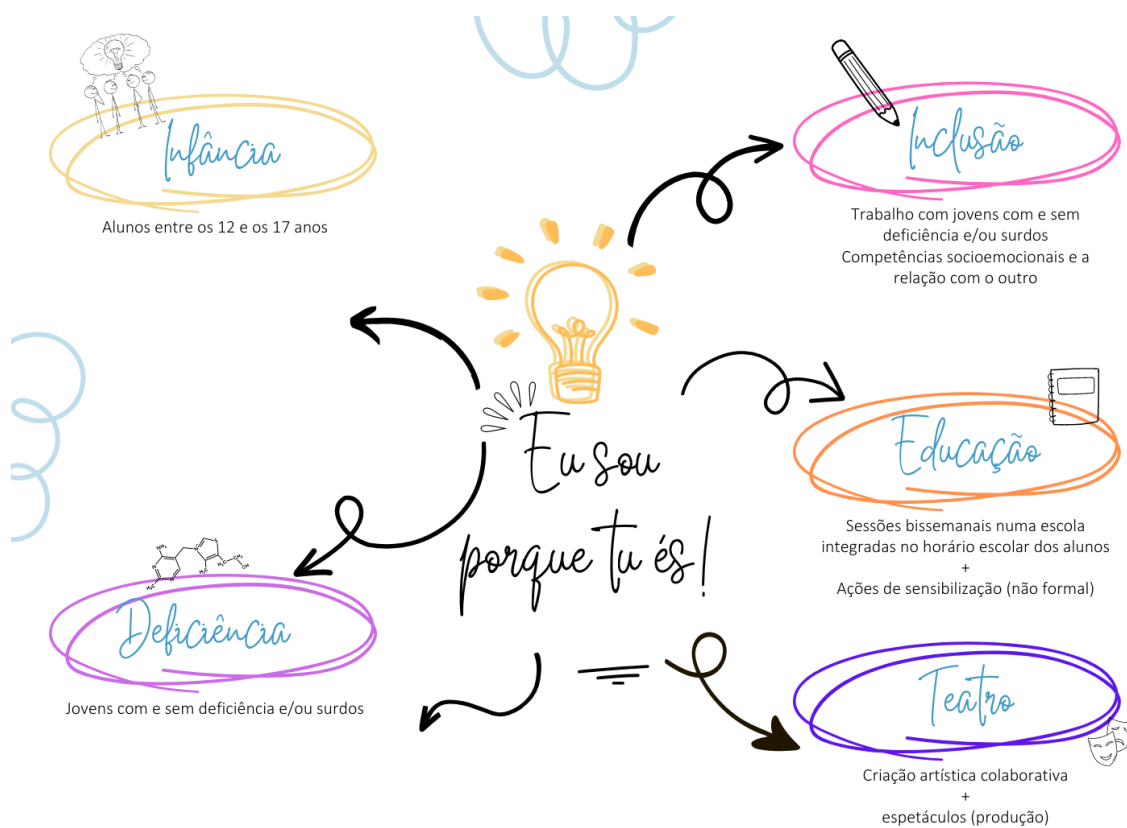


Figura 26 - Dimensões do projeto

Planificação

Já tínhamos projeto, agora faltava planificar. A metodologia que utilizo para apresentar a planificação dos projetos é o Diagrama de Gantt. A figura seguinte apresenta a primeira planificação.

ATIVIDADE / AÇÃO	INÍCIO (mês)	DURAÇÃO (meses)	Meses											
			2023				2024							
			set	out	nov	dez	jan	fev	mar	abr	mai	jun		
Defesa do projeto														
Escrita do projeto														
Ação 6 – Produção: Promoção, divulgação, disseminação e gestão do projeto	1	10												
Ação 5 - Ação de sensibilização 3 – A criação artística por e com artistas cegos ou neurodiversos (debate + apresentação do espetáculo "Eu sou porque tu és")	4	7												
Ação 4 - Ação de sensibilização 2 - A criação artística por e com artistas surdos (debate + espetáculo "Zoo Story")	3	7												
Ação 3 - Ação de sensibilização 1 - A criação artística por e com artistas com deficiência física e/ou motora (debate + apresentação do espetáculo "Corpo de Anjo")	2	4												
Ação 2 – Apresentação da criação artística "Eu sou porque tu és"	4	5												
Ação 1 - Criação Artística "Eu sou porque tu és"	1	9												

a) Data prevista de apresentação do espetáculo 24 de abril de 2024 no Teatro Helena Sá e Costa

Figura 27 - Diagrama de Gantt inicial

Para planificar todas as ações, em primeiro lugar, escrevi uma descrição, o mais pormenorizada possível, das mesmas. Essa descrição pode ser consultada no documento disponível na pasta partilhada. Pode ser consultado [aqui](#), entre as páginas 13 (Atividades) e a página 19.

Orçamento

Esta foi a parte mais desafiadora de preparar. Não tinha experiência em orçar projetos artísticos. Parti da premissa que gostaria de remunerar as pessoas que colaborassem neste projeto. O orçamento tinha de prever:

- Honorários de 3 artistas a tempo integral

- Honorários para formadores/convidados nas ações de sensibilização
- Honorários para uma pessoa para comunicação
- Honorários para um Designer Gráfico
- Espetáculo Zoo Story (acrescido das despesas: audiodescrição + legendagem)
- Espetáculo Corpo de Anjo
- Verba para atividades a desenvolver durante o ano letivo
- Verba para cenários, figurinos e adereços
- Verba para direitos de autor, sempre que se justificasse
- Seguro para voluntários
- Equipamento
- Alimentação, Alojamento, Transportes ou combustível

O método que costumo utilizar para elaborar os orçamentos (utilizo o excel) é criar uma primeira folha com as despesas elegíveis por projeto e o número de ações que o constituem. Desta forma consigo ter uma visão global das despesas do projeto e por ação. Nessa tabela coloco o valor total, o valor percentual de cada rubrica, o valor percentual de cada ação e os somatórios. Coloco ainda a percentagem de apoio, ou seja, neste caso, o apoio máximo era de 75% num montante máximo de 50.000,00€. O projeto poderia, no seu global, chegar até quase aos 75.000,00€. Desta forma, vou tendo uma visão mais próxima da realidade. Depois, para cada ação, crio uma página com orçamento, também com base nas rubricas que irão alimentar a tabela da 1ª página. Nestas tabelas por ação coloco, claramente, dentro de cada rubrica, os itens que irei necessitar.

Na primeira página coloco ainda, pelo menos, 3 tabelas: uma menor só com montantes globais (valor do projeto e montante a financiar); uma tabela só com rubricas e montantes finais e, ainda (muitas vezes é pedido), uma tabela com as rubricas, montante global, montante a financiar e a clara diferença entre IVA e valor base. A Figura seguinte apresenta exemplos para o projeto em questão.

Orçamento Global

DESPESAS ELEGÍVEIS	A1	A2	A3	A4	A5	A6	TOTAL	%
Honorários dos profissionais (recursos internos e externos);	14 070,00 €	2 460,00 €	1 000,00 €	805,51 €	0,00 €	4 920,00 €	23 055,51 €	34,79%
Formação para beneficiários, familiares, profissionais e voluntários;	2 460,00 €	0,00 €	4 612,50 €	12 612,50 €	4 612,50 €	0,00 €	24 297,50 €	36,66%
Despesas específicas dos beneficiários, incluindo deslocação e transporte;	738,00 €	738,00 €	0,00 €	0,00 €	0,00 €	0,00 €	1 476,00 €	2,23%
Aluguer e despesas de habitação para beneficiários;	0,00 €	0,00 €	0,00 €	0,00 €	800,00 €	0,00 €	800,00 €	1,21%
Despesas gerais para gestão de voluntários, incluindo deslocações e transporte;	700,00 €	800,00 €	1 275,00 €	800,00 €	1 636,00 €	0,00 €	5 211,00 €	7,86%
Despesas de promoção do projeto;	0,00 €	1 696,00 €	1 636,00 €	2 636,00 €	0,00 €	4 120,00 €	10 088,00 €	15,22%
Aquisição ou aluguer de equipamentos e materiais para as atividades, estando limitado a um máximo de 50% do valor total do projeto;	0,00 €	0,00 €	0,00 €	1 350,00 €	0,00 €	0,00 €	1 350,00 €	2,04%
Aquisição ou aluguer de equipamentos e materiais para as atividades, estando limitado a um máximo de 50% do valor total do projeto;	0,00 €	0,00 €	0,00 €	0,00 €	0,00 €	0,00 €	0,00 €	0,00%
Adaptação ou melhoria de infraestruturas, estando limitado a um máximo de 50% do valor total do projeto;	0,00 €	0,00 €	0,00 €	0,00 €	0,00 €	0,00 €	0,00 €	0,00%
Aluguer de infraestruturas.	0,00 €	0,00 €	0,00 €	0,00 €	0,00 €	0,00 €	0,00 €	0,00%
TOTAL	17 968,00 €	5 694,00 €	8 623,50 €	18 004,01 €	7 048,50 €	9 040,00 €	66 278,01 €	
TOTAL %	27,11%	8,59%	12,86%	27,16%	10,63%	13,64%		49 708,50 €

DESPESAS ELEGÍVEIS	2024	TOTAL
Honorários dos profissionais (recursos internos e externos);	23 055,51 €	23 055,51 €
Formação para beneficiários, familiares, profissionais e voluntários;	24 297,50 €	24 297,50 €
Despesas específicas dos beneficiários, incluindo deslocação e transporte;	1 476,00 €	1 476,00 €
Aluguer e despesas de habitação para beneficiários;	800,00 €	800,00 €
Despesas gerais para gestão de voluntários, incluindo deslocações e transporte;	5 211,00 €	5 211,00 €
Despesas de promoção do projeto;	10 088,00 €	10 088,00 €
Aquisição ou aluguer de equipamentos e materiais para as atividades, estando limitado a um máximo de 50% do valor total do projeto;	1 350,00 €	1 350,00 €
Aquisição ou aluguer de equipamentos e materiais para as atividades, estando limitado a um máximo de 50% do valor total do projeto;	0,00 €	0,00 €
Adaptação ou melhoria de infraestruturas, estando limitado a um máximo de 50% do valor total do projeto;	0,00 €	0,00 €
Aluguer de infraestruturas.	0,00 €	0,00 €
TOTAL	66 278,01 €	66 278,01 €

Eu sou porque tu és!	
RESUMO FINANCEIRO DO PROJETO	
Valor Global	66 278,01 €
Valor a Financiar	46 394,60 €
Capitais Próprios	19 883,40 €
Porcentagem de participação %	75,00%

Figura 28 - Orçamento - versão 1

No caso do formulário de candidatura do BPI | Fundação La Caixa, as despesas elegíveis que se encontravam no aviso estavam reorganizadas de forma diferente, a figura seguinte apresenta o reajuste efetuado para ir ao seu encontro.

Rubrica	Valor solicitado	Valor suportado pela entidade	Valor suportado por terceiros	Custo total do projeto	%
Recursos Humanos	30.987,50 €	2.544,00 €	3.987,50 €	37.519,00 €	56,60%
Equipamento	10.548,00 €	1.800,00 €	4.550,00 €	16.898,00 €	25,49%
Infraestrutura	0,00 €	0,00 €	0,00 €	0,00 €	0,00%
Gestão	8.173,00 €	1.200,00 €	2.500,00 €	11.873,00 €	17,91%
Total projeto	49.708,50 €	5.544,00 €	11.037,50 €	66.290,00 €	0,00%

Figura 29 - Tabela orçamental de acordo com o formulário de candidatura

Como o projeto seria apoiado, no máximo, em 75%, teria de encontrar outras fontes de financiamento. Mas disso, falarei um pouco mais à frente.

Declaração de parceria

As declarações de parceria eram uma premissa para a candidatura. Neste caso, seria apenas necessária a Declaração de parceria da Escola Eugénio de Andrade que anexo a este documento. Este documento está disponível para consulta na drive do projeto neste [link](#).

Cartas de conforto e declarações de apoio

Apesar de não ser um item obrigatório, a anexação de cartas de conforto ou apoio é uma forma de valorizar o projeto e, obter pontos extra, significa que entidades externas acreditam na sua viabilidade. Para este projeto, solicitei cartas de apoio em primeiro lugar, às entidades que estariam envolvidas diretamente no projeto: Acesso Cultura; Terra Amarela; ESMAE. De seguida, contactei o IPAV solicitando carta de apoio e autorização para utilizar a frase no nome do projeto. Entretanto, contactei outras instituições que considerei relevantes no seu âmbito: Associação de Surdos do Porto; ACAPO; Teatro Nacional de São João; Secretaria de Estado para a Inclusão; Junta de Freguesia de Paranhos; Município do Porto; APPT21 – Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21 e a Casa Civil da Presidência da República (solicitando o Alto Patrocínio). As 3 últimas instituições não emitiram a carta de apoio. A APPT21 – Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21 não deu resposta ao e-mail. O Município do Porto, por contacto telefónico, deu a indicação que não poderia dar apoio a todos os projetos que pretendem ser dinamizados na cidade ou distrito, mas caso a candidatura fosse aprovada deveria entrar novamente em contacto. As cartas de apoio e o ofício da Presidência da República em resposta ao pedido podem ser consultadas no [link](#).

Outras fontes de financiamento

O passo seguinte foi começar a procurar mais financiamento por um lado, para conseguir os 25% não cobertos pela candidatura, por outro lado, para financiar o projeto caso a candidatura não fosse aprovada. Para isso e, tendo em conta o *timing* (época

de preparação dos orçamentos para o ano seguinte por parte das empresas e instituições) preparei a memória descritiva do projeto adaptado à visão, missão e valores de cada uma das entidades contactadas e a sua relação com o projeto (neste [link](#) poderão consultar o exemplo do documento remetido à Culturgest - por questões de confidencialidade foram removidas as páginas com o orçamento descritivo). Para contactar Fundações e perceber os seus objetivos utilizei o site [Centro Português de Fundações](#) um vasto diretório de fundações associadas. A figura seguinte apresenta a lista de instituições com as quais entrei em contacto, para solicitar patrocínio ou mecenato, adaptando a memória descritiva. A verde estão as entidades contactadas, a vermelho a primeira resposta negativa, a amarelo a instituição a que submeti a candidatura.

Entidade	
Fundação LaCaixa	Fundação Montepio
Fundação Calouste Gulbenkian	Fundação Caixa Agrícola
Fundação Millenium BCP	CCDRC
Fundação EDP	Vodafone
Fundação Francisco Manuel dos Santos	Kinder
Fundação PMLJ	Cristiano Ronaldo
Fundação Eng. António de Almeida	Nestlé
Fundação Belmiro de Azevedo	SIC Esperança
Fundação Galp	Delta cafés Grupo Nabeiro
Fundação Manuel António da Mota	Expresso
Missão continente	Fundação Santander
Fundação Ilídio Pinho	ambar
Fundação Joana Vasconcelos	Bankinter
Presidência República	Novo banco
Cola-cola	Fundação Aga Kan
Futebol Clube do Porto	Fundação Ageas
Meo - Fundação Altice	Culturgest
NOR	Fundação Champalimaud
Ascendi	Fundação Amélia de Mello
Lipor	Corine de Farme
CTT	

Figura 30 - Lista de Entidades para contacto

Recebi muitos parabéns pelo projeto, muitas sugestões para envio de memória descritiva, mas poucos “sim”. No entanto, não desisti!

A 23 de agosto chegou a informação que o projeto havia passado à 2ª fase de avaliação! Boas notícias! O sonho começou a ser mais real. Nesta fase, os projetos passam a ter o acompanhamento de 2 pessoas da Fundação BPI | La Caixa que serão os responsáveis pela elaboração do relatório final enviado para o júri. Nessa reunião estiveram presentes, além dos dois elementos da equipa de avaliação, a minha orientadora, Prof. Regina Castro, os elementos da equipa criativa do projeto, a Presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade e um membro da Direção da Escola Eugénio de Andrade.

A resposta esperada chegou apenas em 29 de novembro, o e-mail vinha com o assunto: **Candidaturas Fundação "la Caixa" | Projeto Eu sou porque tu és selecionado**. Confesso que tive de ler, reler e pedir a alguém para ler por mim para ver se não estava enganada!

No dia 11 de dezembro foi a cerimónia de entrega do prémio BPI Infância (figura seguinte).



Figura 31 - Cerimónia de entrega do Prémio Infância 2023 BPI | Fundação La Caixa. Créditos: BPI | Fundação La Caixa

Este projeto tem o apoio financeiro do Prémio Infância BPI | Fundação La Caixa e da Fundação Eng. António de Almeida.

Mas, o projeto iniciou em setembro de 2023, mesmo sem a certeza de haver financiamento. Mas disso, falaremos na próxima cena.

*Cena II – A produção criativa: a desconstrução de uma
produção meramente executiva*

CENA 2

Independentemente de haver ou não haver financiamento, havia um projeto para concluir o mestrado. Por isso, em setembro iniciaram as reuniões com o agrupamento para organizar os horários. Como fui sempre otimista, assumi os 2 blocos semanais.

Mas, antes de avançar, e porque este projeto é feito de e para pessoas, convido-vos a conhecer a [equipa](#)! Apresentada a equipa, vamos às aventuras!

Sessões bissemanais – a maior aventura de todas

Para me preparar para a dinamização das sessões, tentei aprender o mais possível:

- Frequentei a UC Opcional de Direção de Atores, na qual dirigi 2 alunos num pequeno exercício (de cerca de 10 minutos) e, adivinhem de quem era o texto que selecionei: Tiago Rodrigues, pois então! Fiz uma pequena “grande” adaptação da peça “Como ela morre” que foi inspirada num livro que também me marcou Anna Karenina de Liev Tolstoi.
- LGP – iniciação, apesar de saber que teria comigo intérpretes LGP, fui convidada pela prof. Maria José Couto a frequentar esta ação de formação para poder ter os conhecimentos mínimos de LGP. Obviamente que aceitei logo o convite!
- Formações no TECA, através do Centro Educativo - o TNSJ dinamiza muitas ações de formação para professores no sentido de os dotar de competências em diversas áreas relacionadas com a prática artística. Neste sentido, frequentei as ações: Corpo e Voz; Clube de Teatro Sub 88; Leituras dramatizadas; O Clube de Teatro na formação do professor, entre outras, que me dotaram de competências para a dinamização de sessões de trabalho, além de muitas ferramentas e recursos. Foi nestas formações que tive contacto com o 10x10 (Assis, Gomes, Pereira, & Pires, 2017), um projeto da Fundação Calouste Gulbenkian que, durante 5 anos, juntou escolas, professores, alunos e artistas no sentido de desenvolverem atividades criativas para ministrar os conteúdos de forma lúdica, sem perder o rigor científico necessário. Desse projeto resultou

uma publicação que está disponível para download¹⁶ e, onde, a par com atividades (por exemplo, as da formação Ubuntu), me serviram de guia e inspiração (Boal, 2007; Spolin, 2007).

- Muitas horas no Youtube a ver vídeos relacionados com atividades para grupos de teatro, respiração, projeção de voz, entre muitos outros (Guima, 2021; Ruídos, 2021, 2021; Cênico, 2022).
- Muitos livros sobre emoções, como as identificar e como as trabalhar (Couturier, 2018; Sarrazac, 2016; Pereira & Valcárcel, 2017; Silva & Ribeiro, 2017; Llenas, 2023; Morrison & Morrison, 2023).

Estava pronta para uma nova aventura de aprender!

No início planificava as sessões por escrito para me apoiar na sua dinamização e me dar um sentimento de segurança (Anexo I – Planificação das sessões bissemanais). Cedo percebi que a planificação só me atrapalhava pois ficava muito “presa” a ela. Ouvei os conselhos da minha orientadora e das professoras que estavam comigo que diziam “Gisela, não fiques demasiado presa aos planos, deixa fluir”, “Gisela, com estes meninos temos de ir ajustando as estratégias”. Percebi cedo que deixar de me stressar seria a melhor estratégia. O importante era que eles “tivessem uma boa experiência”. “O mais importante era o processo e não o resultado” – palavras sábias da minha orientadora que, devido à minha exigência e foco nos resultados, me custaram a “encaixar”. Percebi que, nas sessões de contacto, a metodologia a utilizar seria, acima de tudo, investigação baseada na prática, abordada por autores como (Haseman, 2006; Arlander, 2016; Nelson, 2022), só para citar alguns exemplos.

Nas formações frequentadas e na literatura que li, era sempre referida a importância dos Rituais, por isso, em todas as sessões havia 3 rituais:

1. Colocar o nome (estava escrito em fita de papel na secretária na entrada- foi muito útil no início. Eles não queriam muito, diziam que sabiam o nome deles. Disse-lhes que era para me ajudar a mim a não trocar os nomes. Este ritual

¹⁶ https://cdn.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2023/09/10x10_EnsaioentreArteeEducacao-1.pdf

- manteve-se até ao último dia! Estratégia que aprendi na Academia de Líderes Ubuntu);
2. Formar um círculo e mostrar como nos sentíamos (polegar para cima-estávamos bem; polegar na horizontal e movimentar-se para cima e para baixo - estávamos assim-assim; polegar para baixo – estávamos mal). Este pequeno ritual ajudava-nos de duas formas: individualmente, a perceber os sinais do corpo e as emoções (muitas vezes difíceis de entender e verbalizar, principalmente em jovens com autismo), por outro lado permitia que o grupo percebesse como o outro se sentia e a criar empatia. Esta foi uma estratégia de não discriminação. Não estávamos a utilizar a palavra só possível para alguns elementos do grupo;
 3. Ritual de fim de sessão. Ninguém saía sem dizer como tinha sido a sessão (utilizávamos os mesmos sinais do exercício do ponto 2) e um abraço na despedida até à sessão seguinte (no início os abraços eram frios e distantes, no final abraço já era apertado e acompanhado de um beijo).

Todas as sessões foram gravadas para que eu pudesse ir percebendo as mudanças que iam acontecendo no grupo, as reações às diversas atividades, o que tinha corrido bem e menos bem. O objetivo não era realizar um documentário, mas recolher elementos que pudessem ser úteis para a preparação das sessões seguintes.

Uma das primeiras dificuldades que senti foi o facto de eu desconhecer que muitos dos jovens que estavam no grupo não sabiam ler. Muitas das atividades que tinha pensado acabaram por ser descartadas. No entanto, apesar de maioria dos jovens não gostar de livros, por não estarem habituados, eles foram um dos meus aliados para as sessões e, no final, já eram eles que pediam que lêssemos uma história.

Mas, antes de avançar gostaria de partilhar convosco uma pequena história, que acabou por me fazer perceber que mitos relacionados com estes jovens, não têm razão de ser. Está relacionado com o jogo do Zip Zap. O Zip Zap é um dos jogos que aprendi nas sessões de formação que fiz no Teatro Carlos Alberto. É um jogo aparentemente simples, com muitas variantes e é muito versátil. Era normalmente utilizado nas sessões

para pré-aquecimento. Requer atenção, capacidade de memorização e foco. Este jogo inicia com os participantes em círculo e com a “passagem de energia”. O primeiro elemento escolhe se quer enviar a energia para o lado esquerdo ou direito e, enviar a energia, significa rodar o corpo para a pessoa a seu lado (mostrando disponibilidade para interagir) e, com as mãos a deslizar uma na outra, gritar a palavra “Zip”. Este é o primeiro movimento gestuado e deve percorrer todos os elementos do círculo. O gesto que introduzi de seguida foi o “Boing”. No “Boing” é criada uma parede para não deixar passar a energia e fazer ricochete. O “Boing” deve ser feito com energia e o movimento que o corpo faz é um movimento de bloqueio. Todo o corpo virado para quem passa o “Zip”, o peito deve ser empurrado para fora, os braços são enviados para trás e a palavra “Boing” é gritada. Neste caso, a pessoa que enviou o “Zip” recebe-o novamente e tem que o passar à pessoa que está no lado contrário, ou seja, o “Zip” muda de direção e assim sucessivamente. Na pasta disponibilizada na drive, poderão consultar a aplicação do jogo na 2ª sessão, com apenas 2 movimentos gestuados (também podem clicar neste [link](#)). Como referi, este jogo tem muitas variações e imensos gestos associados. Quando referi que iria aplicar o jogo neste grupo, disseram-me que, se conseguisse que todos os alunos fizessem um gesto, já seria uma vitória. Fui experimentando o “Zip”, depois o “Boing”, arrisquei o “Zap” (mudar para outra pessoa no círculo que não estivesse à esquerda ou à direita), ainda arrisquei o “Bola de Fogo por cima ou por baixo” (consiste em agarrar o zip, simular a formação de uma bola com as mãos e com o corpo e depois gritar “Bola de Fogo por cima” e todos os elementos têm que se baixar para não serem queimados ou “Bola de Fogo por baixo” e todos os elementos têm que saltar para que os pés não fiquem queimados. Este movimento tem mais uma regra, a pessoa que enviou recebe a bola de novo, decide como a vai destruir (come-a, mete-a no bolso, etc, têm que utilizar a imaginação) e dá continuidade ao “Zip” na direção que entender. Já estava satisfeita! Eles não tinham conseguido decorar e aplicar nem 1, nem 2, mas 5 movimentos, foi fantástico! Ainda ousei testar o “Loucura”. Quando alguém recebe a energia e grita “Loucura” todos saltam, esbracejam e mudam de lugar. O objetivo é ficar o mais longe possível das pessoas que estavam a seu lado. O maior desafio (para mim é de certeza porque troco a direita e a esquerda) foi a regra seguinte: quem ficaria responsável por passar a energia seria a pessoa que, depois de o círculo ser repostos,

ficasse no lado direito da pessoa que gritou “Loucura”. E, com o devem imaginar, foi mesmo a Loucura!

Durante algum tempo este jogo foi substituído pelo “Jogo da Bola”, um jogo mais calmo que ajudava a interiorizar o espaço do outro, o silêncio, respeitando também os participantes Surdos. Este jogo trabalha o silêncio e a sua importância, a concentração, a atenção, o respeito e o olhar nos olhos do outro. É um exercício muito simples. Consiste em receber uma bola (neste caso era de pano para evitar acidentes); escolher uma pessoa do círculo; olhá-la nos olhos, fazer uma vénia (que significava pedir autorização para interagir); do outro lado poderia haver 2 respostas: a vénia que era sinal de consentimento e, neste caso, a bola era atirada de forma respeitosa, de modo a que o outro fosse capaz de a apanhar e havia uma troca de lugar; a outra opção seria a pessoa que foi “mirada” acenava que não com a cabeça e, quem tivesse a bola teria que respeitar e tentar outra pessoa do círculo. Existiam 2 regras extra na primeira passagem pelo círculo: não poderiam passar para alguém que, naquela ronda, já tivesse recebido a bola e deviam evitar alguém do seu grupo mais próximo. Este jogo “obrigou-os” a manter contacto visual e sair da sua zona de conforto. Bem, como podem imaginar, houve muitas atividades durante um ano letivo, umas recebidas com mais entusiasmos e outras com menos. Neste caso, havia sempre um plano B. Mas, as atividades que eles mais gostaram estava relacionada com a leitura e dramatização. Foi o primeiro contacto com o “fazer de conta” com direito a criar figurinos e adereços (com trapos e materiais que levei de casa) e cenários da história “O Porco muda de casa”. Em primeiro lugar, lemos a história. Dividimos o grande grupo em dois grupos mais pequenos. Cada grupo escolheu uma parte da história para dramatizar. Em pequeno grupo organizaram personagens e experimentaram situações. Durante a semana as professoras trabalharam com os jovens a leitura do livro e a reflexão sobre os personagens e a “moral” da história, um conceito abstrato e de difícil compreensão para muitos elementos do grupo. Esta foi uma prática habitual. Se eu levasse um tema para a sessão, esse tema era trabalhado, em sala de aula, durante a semana, em diversas dimensões. O inverso também acontecia, ou seja, caso fosse necessário trabalhar um tema específico, eu preparava sessões de acordo com as necessidades. Entretanto, transformei a história “O Porco Muda de Casa” em texto para teatro. Esta adaptação

encontra-se disponível para consulta na [drive](#). Na sessão seguinte os grupos dividiram-se e ensaiaram a sua cena. Apresentaram-na para o outro grupo. Foi a primeira preparação para o nosso exercício final.

[V][N]ós – Criação artística colaborativa

Eles estavam super entusiasmados com a ideia de irem a um “teatro a sério” apresentar o seu espetáculo. Mas, para isso, teríamos de começar pela sua criação. O processo começou por questionar cada um deles sobre o que é que cada um gostaria de ser no nosso teatro. Qual era o personagem que gostaria de representar? (Ah! Também me tinham avisado que não eles teriam imaginação nem criatividade). O primeiro a falar foi o David Varandas. Queria ser um “Sapo Mimo”. Não percebi muito bem e perguntei-lhe o que era um “sapo mimo”. O David responde-me muito tranquilo: “estás a ver, é um sapo, com roupa de palhaço mimo e faz assim com as mãos (a imitar os gestos dos Mimos)”. Portanto, não têm imaginação! E eu meti-me numa embrulhada! Entretanto, o David resolveu mudar de personagem e ser um “macaco-homem aventureiro”. Tínhamos vários desafios, entre eles, o facto de dois alunos terem autismo profundo e ser difícil mantê-los focados durante uma grande parte do tempo. Assim, encontrámos uma solução: um seria o sol e outro seria um papagaio e poderiam andar livremente.

Desta consulta tínhamos os seguintes personagens escolhidos pelos jovens:

Estrela	Bailarina
Unicórnio	Rei
Pássaro	Chefe dos soldados
Macaco-homem	Mulher-Soldado
Dragão	Palhaço Mimo
Bruxa	Palhaço feliz
Princesa com vestido com lantejoulas	Zé com colete com lantejoulas
Porquinha Pepa	Gata

Camaleão

Havia mais personagens que jovens! Estavam entusiasmados. Para apoio, criei cartas com os personagens para escrevermos a história em conjunto (disponíveis na drive ou através do [link](#)).

Sentámo-nos no nosso lençol habitual e espalhámos as cartas viradas com a figura para baixo e cada um tirava uma carta à sorte (figuras seguintes). Quem tirasse a carta tinha prioridade para sugerir o que quisesse sobre a carta que acabara de retirar, desde interação com outros personagens, adereços, figurinos e até falas. Depois passávamos a palavra para quem quisesse contribuir com sugestões e debatíamos em grupo. Tudo era escrito no caderno do projeto e assim, fomos escrevendo a história. Para ajudar na construção da narrativa, havia cartas com “acontecimento mau”, emoções”, etc.



Figura 32 - Lençol com as cartas por ordem de saída e agrupadas por relação



Figura 33 - Construção da dramaturgia

Após todas as cartas terem sido organizadas e depois de deixarmos cair alguns personagens, nasce o [V][N]ós, cujo texto podem consultar na pasta partilhada.

O próximo passo foi o Casting. Esta sessão foi muito divertida e eles deram o seu melhor. O casting foi a estratégia encontrada para quebrarmos a ideia de que havia personagens principais e que havia jovens protagonistas (ai, a fama!). Sempre passámos a ideia de que, no nosso teatro, todos éramos importantes e todas as personagens eram principais. Houve algumas situações desafiantes porque, como é intrínseco à natureza humana, havia jovens que se achavam “divas” e que decidiam tudo. Bem, avancemos para o casting. Teriam de escolher, no máximo, 2 personagens, além da que tinham escolhido inicialmente. Teriam de provar que eram os indicados para o papel. No final, todos escolheríamos quem seria o quê (acabaram por ficar com os personagens iniciais e alguns ainda tiveram direito a personagens extra!).

A nossa rotina passou a ser:

1. Ritual – Colocar o nome

2. Ritual – Como estou
3. Aquecimento ou Atividade
4. Ensaios
5. Ritual – Como foi a sessão

As atividades do ponto 3 foram sobretudo para trabalhar o espírito de grupo e entreatajuda. Dessas, vou destacar 2 atividades.

Preso a ti

Nesta atividade Ubuntu jovens e professoras foram presos 2 a dois com recursos a 2 fios, pelos pulsos. Estes teriam de ser colocados de uma forma específica para existir apenas uma forma de se libertarem. O objetivo conseguir a liberdade sem tirarem os fios dos pulsos. Os grupos que fossem terminando iriam ajudar os outros. Todos participaram!



Figura 34 - Atividade "Preso a ti"



Figura 35 - Atividade "Preso a ti"

O melhor de Nós

Esta atividade tinha como objetivo trabalhar a autoestima e a relação com o outro. Foi uma adaptação de uma atividade Ubuntu. O grupo sentou-se em círculo em cadeiras. Um novelo de linha ia passando entre todos com o objetivo de criar uma teia, semelhante à teia de aranha. Foi partilhado que cada fio da teia, sozinho é fraco. Mas, a união de todos aqueles fios finos torna-se forte e difícil de derrubar. A esta ideia aplicámos frases. Quem tivesse o novelo na mão teria, em primeiro lugar, que referir, para todo o grupo, uma característica positiva sua ou um desejo. Antes de atirar o novelo, teria de olhar nos olhos da pessoa para quem iria atirar o novelo e dizer algo de bom a seu respeito.

Desta atividade resultou a nossa rede de apoio, com todas as coisas positivas e boas de cada um de nós (figura seguinte).



Figura 36 - Teia: O melhor de nós

Muito haveria a dizer sobre as atividades desenvolvidas, mas, teremos de avançar! Não poderia terminar sem partilhar um pequeno vídeo elaborado com alguns alunos sobre o projeto e o que ele contribuiu para as suas vidas. Antes da gravação houve uma conversa prévia a explicar o que iria acontecer e a perceber o que eles pensavam. Essas ideias foram escritas no quadro para apoio na hora da gravação. Para os jovens que ainda não sabiam ler ou que tinham dificuldade na oralidade, a professora de apoio auxiliou (Link [para o vídeo](#)).

Ações de sensibilização

A par da criação artística foram planeadas, preparadas e dinamizadas 3 ações de sensibilização, como já foi referido.

No decorrer do processo houve necessidade de alterar a ordem das ações. Além disso, houve outra ligeira alteração: as ações de sensibilização passaram a realizar-se em dias diferentes do espetáculo, com exceção da última. No balanço das ações verificou-se que esta tinha sido uma boa estratégia. Juntar ação e espetáculo no mesmo dia verificou-se ser contraproducente. Outra conclusão retirada foi a escolha dos dias para a realização das ações: semana ou fim de semana. Percebeu-se que as sessões realizadas durante a semana, em horário pós-laboral, captaram mais participantes do que a sessão que ocorreu num sábado à tarde.

A participação nas ações de sensibilização era gratuita, mas solicitava-se inscrição através de um link. Esta metodologia permitiu, por um lado, ter a noção do número de participantes e questionar se teriam necessidades específicas, por outro lado, permitiu a emissão de certificadas de participação. Mas, analisemos cada ação com mais pormenor.

O projeto tem, neste momento, 2 canais de divulgação onde estão disponíveis imagens, vídeos e reportagens das Ações de Sensibilização.



[instagram.com/eu_sou_porque_tu_es/](https://www.instagram.com/eu_sou_porque_tu_es/)



[YouTube https://www.youtube.com/@projeto_eusouporquetues](https://www.youtube.com/@projeto_eusouporquetues)

Ação 1 – A Arte com e Para Artistas Surdos

Esta foi a primeira ação a dinamizar foi destinada a pais, encarregados de educação ou tutores legais, educadores e comunidade. A inscrição para esta ação era feita através do link: <https://forms.gle/vj5ceDXgJLFoNTPn6>

Foi realizada a 07 de março de 2024 pelas 18h30, na sala 213, ESMAE - Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo. Teve como oradores:

- Parte teórica:
 - Gisela Firmino | Casa de Vilar - Apresentação do projeto Eu sou porque tu és

- Maria Vlachou | Associação Acesso Cultura - A Arte com e para Artistas S/surdos
- Parte de partilha de experiências:
 - Cátia Pinheiro | Estrutura - Codiretora Artística e Cocriadora do espetáculo Língua
 - Joana Cottim | Professora de LGP | Atriz no espetáculo Língua
 - José Nunes | Estrutura - Codiretor Artístico e Cocriador do espetáculo Língua
 - Marta Sales | Atriz no espetáculo Zoo Story
 - Tony Weaver | Ator no espetáculo Zoo Story

Esta ação teve interpretação LGP.

A moderação foi realizada pela Prof. Regina Castro.

Esta ação teve ainda o apoio de voluntárias na receção dos participantes, verificação de presenças, entre outros.

Para esta ação foram criados elementos de comunicação (banner para instagram e google forms) e foi enviada uma notícia para a comunicação social. Estes elementos podem ser consultados na pasta partilhada respetiva¹⁷. De salientar que, todos os materiais de divulgação exigiam um pedido de aprovação ao BPI | Fundação La Caixa. Um por cada elemento desenvolvido e, em versão final. Poderão encontrar o exemplo de um e-mail na pasta de anexos respetiva.

A ação de sensibilização foi gravada e, desta saíram 4 elementos de comunicação que estão disponíveis no Youtube¹⁸ do projeto:

- Teaser de apresentação da ação
- Parte 1 – parte teórica
- Parte 2 – partilha de experiências

¹⁷ Link para a pasta:

<https://drive.google.com/drive/folders/1hXN62gEOhPvci6QjQNZeKj3zY7V41HJ6?usp=sharing>

¹⁸ Link para Youtube do projeto: https://www.youtube.com/@projeto_eusouporquetues

- Filme final – ação de sensibilização completa, incluindo debate final.

Como síntese da ação podemos destacar os pontos-chave da figura seguinte.



Figura 37 - Pontos-chave da ação #1

Cada participante recebeu um certificado, de acordo com o seu perfil: formador/orador; moderador; intérprete LGP; participante ou voluntário (modelos na pasta).

Espetáculo Zoo Story

O Zoo Story foi o primeiro grande espetáculo que produzi. Como referi, o compromisso que assumi com este espetáculo foi uma das razões para que o projeto acabasse por ser não diversas ações isoladas, mas um ciclo de ações com espetáculo incluído. Este é um dos fatores que considero diferenciadores neste projeto. Inicialmente, e por sugestão do Marco Paiva, tínhamos planeadas 2 récitas no mesmo dia, 8 de maio: uma no início da tarde, para escolas, e outra para público geral. A sessão para escolas foi cancelada pois houve um pré-aviso de greve da função pública e, como as escolas não conseguiam prever se conseguiriam abrir não procederam à reserva. A divulgação para as escolas, por acordo com o THSC, ficou da minha inteira responsabilidade, assim como, a gestão

dessas reservas. A pasta com os materiais da divulgação do espetáculo contém o exemplo de um e-mail enviado. Consta também a lista de escolas que foram contactadas. De salientar que, além do e-mail, entrei em contacto telefónico com as escolas da lista para verificação de receção de e-mail, aproveitando para reforçar a importância do espetáculo para jovens. A divulgação da sessão para público geral foi realizada pelo THSC e por mim.



Figura 38 - Zoo Story

Com o Zoo Story aprendi imenso, porque tive a oportunidade de fazer a ponte entre o espaço de acolhimento e a companhia. Aprendi muitas lições, algumas destas, da pior forma. A título de exemplo, o facto de ter contratado o serviço de aluguer de equipamento para audiodescrição e o próprio serviço de audiodescrição (2 pessoas) e não ter ninguém para usufruir desses serviços.

Após o espetáculo fiz uma reflexão e cheguei aos seguintes pontos:

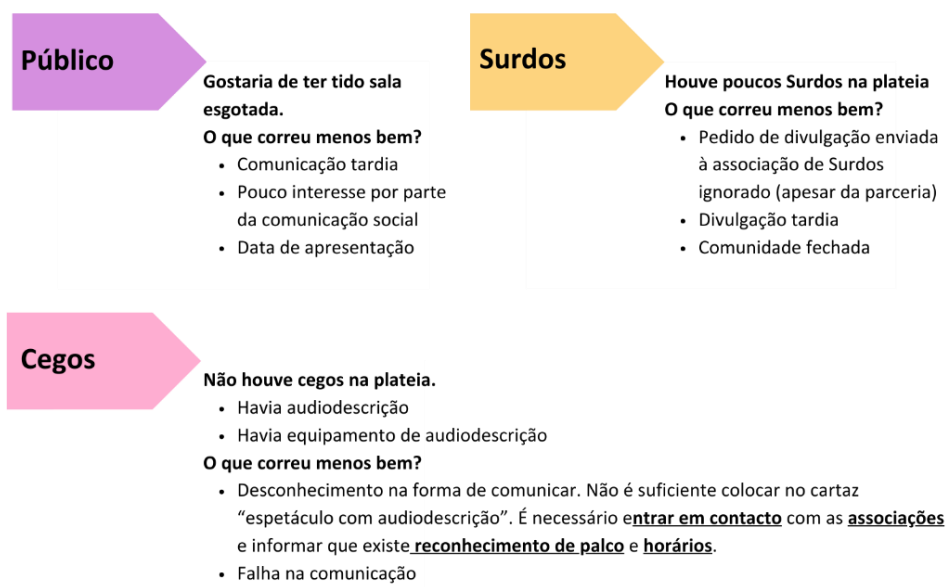


Figura 39 - Reflexão sobre a falta de adesão do público

Como o espetáculo Zoo Story integrava a ação de sensibilização #1 todos os materiais de divulgação, orçamentos, riders técnicos, entre outros estão disponíveis na pasta referida anteriormente ou [aqui](#).



Figura 40 - Espetáculo Zoo Story

Ação 2 – A Arte com e para Artistas Neurodivergentes e Cegos

Inicialmente, estava previsto esta ser a ação de encerramento, concluindo o ciclo de com a apresentação do exercício desenvolvido com os jovens. A necessidade de alteração deveu-se a questões profissionais e, não tendo sido possível alterar a data de apresentação no Teatro Helena Sá e Costa, optei por reorganizar as ações.

O *modus operandi* manteve-se, ou seja, a ação de sensibilização realizou-se dois dias antes do espetáculo. Desta vez, a ação de sensibilização, sob o tema A Arte com e para Artistas Neurodivergentes e Cegos (que comuniquei erradamente, mas só descobri depois de toda a comunicação ter saído). A comunicação saiu com o nome A Arte com e para Artistas Neurodiversos e Cegos. A palavra Neurodiversos engloba todos nós, ou seja, é o conjunto das pessoas Neurotípicas + Neurodivergentes.

Uma pessoa neurodivergente pode ter, por exemplo, autismo ou epilepsia ou síndrome de Down, TOC, bipolaridade ou mesmo mais de uma neurodivergência (Inclusiva, 2023).

Em minha defesa, refiro que, ao procurar a definição de **neurodiverso** em dois dos dicionários que mais utilizo, encontro a informação neurodiverso=neurodivergente.

Esta ação decorreu no Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade, mais precisamente, auditório da Escola Eugénio de Andrade, entidade acolhedora do projeto, no dia 22 de abril de 2024, pelas 18h30.

Participação era gratuita e a inscrição obrigatória, pelas razões que referi anteriormente. O link disponível para a inscrição era o seguinte: <https://forms.gle/m3vL3FEphFJWpqZe7>. Os materiais relacionados com esta ação estão disponíveis para consulta na [drive](#).

Esta ação teve como oradores:

Oradores/as:

- Parte teórica:
 - Gisela Firmino | Casa de Vilar - Apresentação do projeto Eu sou porque tu és

- Maria Vlachou | Associação Acesso Cultura - A Arte com e para Artistas neurodivergentes e/ou cegos
- Parte de partilha de experiências:
 - Marta Peixoto | Mãe de criança cega
 - Eva Marques | Direção da Associação Portuguesa Voz do Autista
 - Mia Meneses | Atriz (online)
 - Miguel 7 Estacas | Humorista

Moderação: Regina Castro

Privilegiámos a presença física do orador, mas quando tal não era possível, a sua participação era realizada por videoconferência, como aconteceu com a Mia Meneses que não se pode deslocar ao Porto por se encontrar em ensaios.

As estratégias de divulgação utilizadas para esta ação foram: por e-mail, através de contactos para a imprensa (base de dados), por e-mail para os parceiros e para o *instagram* do projeto à semelhança da ação anterior. Relativamente ao *instagram*, dias antes da ação de sensibilização era alterada a imagem de perfil, de acordo com o tema e com a cor da ação e, todos os dias que antecederam a ação de sensibilização foi publicado um *post* com uma nota biográfica de cada um dos oradores. Este método foi aplicado apenas a partir desta ação. Na figura seguinte poderemos ver um exemplo.

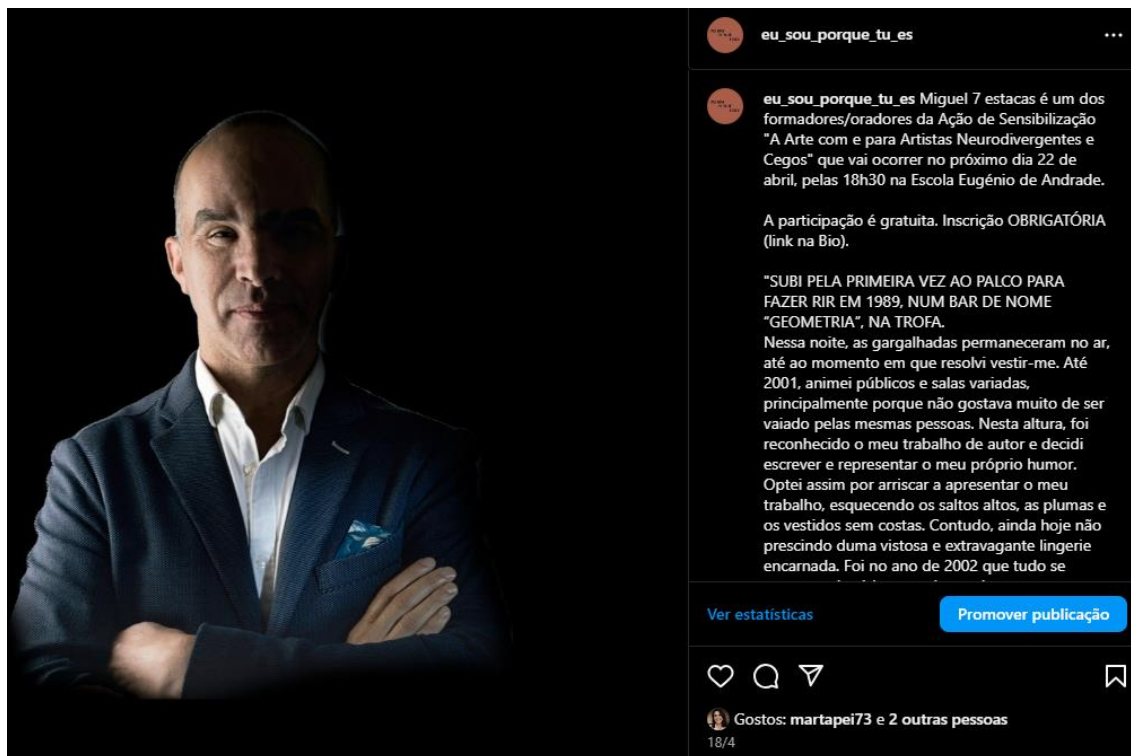


Figura 41 - Divulgação da ação de sensibilização através dos oradores no instagram

Esta ação contou com mais de 25 participantes. Houve participantes que não procederam à sua inscrição no site, mas, como, entretanto, tiveram conhecimento da ação, procederam à sua inscrição no local. Na pasta com os anexos pode ser encontrado o formulário de inscrição no local que contemplava o pedido de autorização para utilização e divulgação da imagem. Está também disponível a síntese estatística sobre as inscrições na ação.

Como síntese da ação podemos destacar os pontos-chave da figura seguinte.

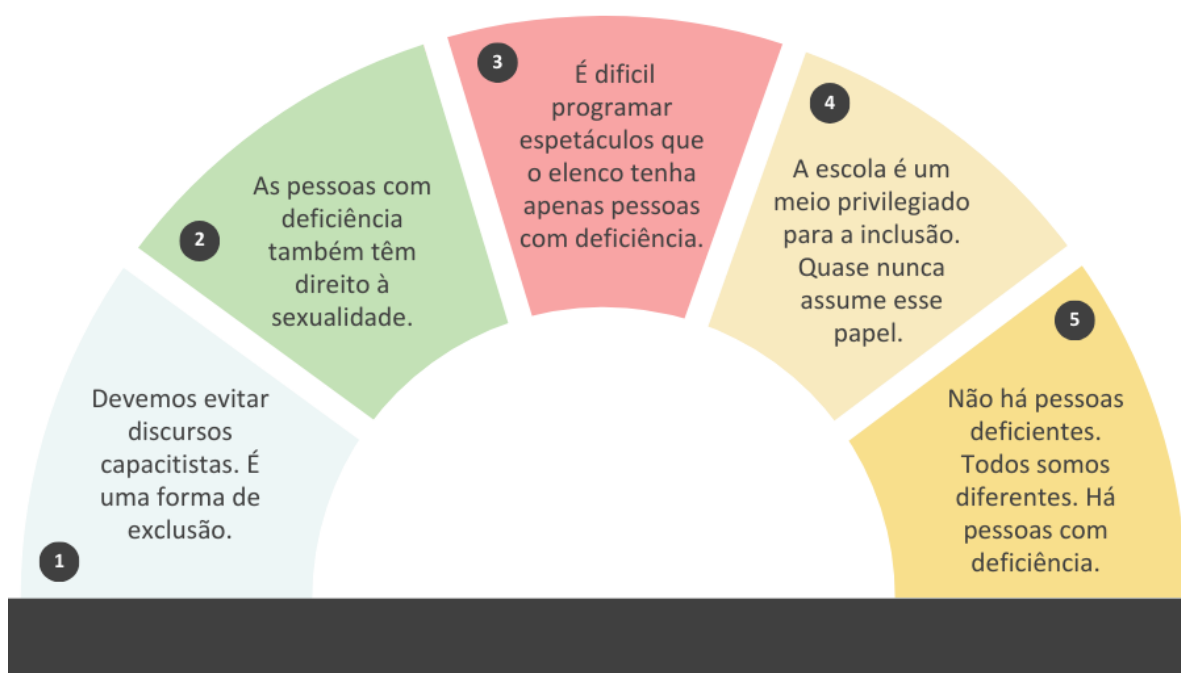


Figura 42 - Pontos-chave da ação #2

[V][N]ós – Ensaio Aberto

Ensaio aberto, porquê?

Optei por assim o designar por considerar que o trabalho desenvolvido com os alunos não estava em estado de maturidade suficiente para ser divulgado como espetáculo. Esta alteração na nomenclatura deixou-me muito mais tranquila e com menos responsabilidade para com os meus meninos e para o público. Explicando para não ser mal-interpretada: uma das preocupações que me acompanhou desde o início deste processo era não transformar este projeto numa exploração da deficiência. Não me interessava expor as diferenças e deficiências, mas as qualidades e competências que cada um nós possui, ver muito para além do olhar. Fazer como nos aconselha o Antoine de Saint-Exupéry, ver com o coração porque:

Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos. (Saint-Exupéry, 2022)

Confesso que me sentia atormentada com esta possibilidade. Além disso, gostaria que este fosse um dia especial, uma experiência inesquecível, para cada um destes jovens. Colocar sobre os seus ombros, a minha necessidade de perfeição, era injusto também para eles. O importante era que se divertissem, vivessem um dia diferente e, ainda, que tivessem a oportunidade de mostrar o que andámos a preparar durante o ano letivo, principalmente para os seus familiares.

Já falei um pouco sobre o processo criativo. Neste espaço, gostaria de falar sobre o trabalho como produtora criativa, tomando a liberdade de acrescentar um tipo ao referido por (Solmer, 2022), citado por (Pires P. C., 2016). Neste processo, encontrei forma de financiar o projeto, permitiu-me contratar, ainda que, a recibos verdes: um designer, uma pessoa responsável pela comunicação, uma técnica de luz, um fotógrafo e realizador, uma empresa para registos em vídeo, entre outros, ou seja, fiz também a gestão dos recursos humanos, criei alguns elementos de comunicação (dossier de imprensa- na drive), fiz produção executiva (acompanhei alunos e professoras desde a entrada até à saída do espetáculo, tratei de figurinos, fiz alguns adereços), preparei o dossier de Direção de Cena (na drive) e ainda ajudei na desmontagem (Martins & Brillhante, 2018). A par, fiz também a encenação e direção de atores. Obviamente, não consegui fazer tudo sozinha. Todo este processo foi colaborativo. Apenas havia alguém que assumia a liderança quando era necessário. Não seria, decerto, a mesma coisa se eu tivesse de executar apenas as tarefas que hoje estão assumidas pelos produtores executivos. No “Diário de uma Produtora”, a Mónica Rocha fala dessa questão e como ela, enquanto produtora executiva, profissão que exerce há algum tempo, se sente. Ela refere a diferença que existe entre o início da sua carreira e os dias de hoje. Acreditamos que é fundamental que a produção faça parte de todo o processo criativo, estando presente nas reuniões de equipa porque, para além dos seus contributos serem muito válidos e que possam ser introduzidos na criação, é importante uma relação de proximidade entre toda a equipa e evitar que a produção seja apenas “moça de recados” ou “menina de gabinete”. Nada contra, mas confesso que não me estou a ver a trabalhar desta forma. Gosto de estar incluída (e não integrada) em todo o processo.

Mas, vamos voltar ao dia 24 de abril. E que bom dia escolhido para a nossa apresentação, mesmo sem ter sido de propósito! Como respondi a um jornalista que me questionava porque é que deveria voltar a escrever uma notícia sobre este projeto:

“Para estes alunos é um momento muito importante, por um lado, porque é a primeira vez que visitam um teatro e, por outro, pelo facto de coincidir com a experiência de serem atores por um dia. Não consigo expressar por palavras o que esta experiência está a ser para eles e para todos os que têm dinamizado este projeto, por isso, convidamo-lo a passar connosco o dia 24 de abril (sei que a data não é a melhor devido às iniciativas da comemoração dos 50 anos do 25 de abril). No entanto, acredito que esta ação é mais um reforço à importância da nossa Liberdade conquistada. Os nossos alunos têm a oportunidade de ter voz, a sua voz!”.

O dia iniciou cedo com uma viagem de transporte público (automóvel) entre a escola e o THSC e começou a grande aventura! E que aventura para alguns deles. Quando chegaram tinham uma surpresa, os seus nomes estavam na porta dos camarins! Alunos e professoras ficaram sem palavras e com o sorriso estampado no rosto.

De seguida, fomos conhecer o Teatro e, imaginem, fazer teste de luz e som! A equipa do THSC foi fantástica e a nossa técnica de luz, a Bárbara Rey foi incrível. Fizemos um breve ensaio corrido (o possível). Almoçámos na cantina da ESMAE. Alguns tinham “torcido o nariz” quando souberam que iam almoçar numa cantina (a comida da cantina não tem boa fama!) não estavam a contar que a cantina da escola fosse tão especial.

O mais importante aconteceu na reunião de equipa antes da abertura de portas. Sentámo-nos todos atrás da cortina e partilhámos o que sentíamos. O Rafael deixou-nos sem palavras e com lágrimas nos olhos. O Rafael é Surdo implantado e verbaliza. O que ele disse foi: “Estou muito nervoso e tenho medo. Mas, vou conseguir. Este projeto foi muito importante para mim, para nós, por isso, acreditamos em nós. Andávamos na mesma escola e não nos conhecíamos, não nos cruzávamos e hoje somos um grupo! Estamos aqui todos e somos uma família, a família do teatro.”

Estava a valer a pena. Estava a resultar. Havia dias que eu saia um pouco desanimada e achava que não estava a conseguir. O Rafael provou que não!

Do que ouvi dizer, o ensaio aberto correu bem (eu estava tão preocupada com o que pudesse acontecer que nem senti o dia). Houve alguns desafios, mas, tendo em conta que foi apenas o segundo ensaio em que conseguimos fazer um corrido completo e, foi o único ensaio em que tivemos todos os figurinos e cenários correu super bem!

A comunicação, além do método utilizado nas divulgações anteriores, contou com um vídeo/convite em LGP e em língua portuguesa. Na pasta relativa ao ensaio aberto podem consultar todos os documentos relacionados (folha de sala, dossier de imprensa, dossier de direção de cena, imagens, e-mails de produção, divulgação, entre outros). Na folha de sala, além da informação do espetáculo estão disponíveis textos que foram enviados pelas professoras que acompanharam o projeto sobre a sua importância para estes jovens. Podem ainda assistir a todo o ensaio aberto que está disponível para visualização.



Figura 43 - [V][N]ós

Ação 3 – A Arte com e Para Artistas com deficiência física e/ou motora

A última ação de sensibilização respeitou o enquadramento planeado inicialmente, ou seja, ação teórica seguida de espetáculo. Como já tive a oportunidade de referir, não foi uma boa opção. A esse propósito ficam questões por esclarecer. Se o facto de ter sido a ação com menos participante se deveu à realização da mesma num sábado à tarde ou se está relacionado com a duração (ação+espetáculo) ou pelo facto de estar a chover.

Esta ação teve como objetivo abordar a inclusão de pessoas com deficiência física e/ou motora no meio artístico. Nesta ação e, uma vez que, a sessão anterior tinha demorado mais do que o pretendido foi proposto, por sugestão da Diana Niepce, que os oradores respondessem a questões específicas. Após conversar com a minha orientadora, foram selecionadas as seguintes:

- O que é ser um artista na diferença?
- Como vê e sente a relação entre [a Diana] e o espectador?
- Que percursos artísticos possíveis? Como responde um corpo perante os obstáculos físicos, mentais e psicológicos.
- Como entendemos um corpo? Existem corpos fora da norma? Ou são só corpos diferentes?
- O que diria a um pai/mãe ou professor quando o seu filho com deficiência física e/ou motora que afirma querer ser ator ou bailarino profissional? Aconselhá-lo-ia a o dissuadir ou o apoiar? Porquê?

A forma de inscrição foi semelhante e, através do link: <https://forms.gle/VxriTSswoamvv2bk8>

A divulgação seguiu a linha da sessão anterior: alteração da imagem de perfil para uma imagem com a cor selecionada para a ação e, em contagem decrescente, apresentar um orador por dia.

Foi realizada no dia 18 de maio de 2024, pelas 16h30, na Casa da Cultura de Paranhos. Teve como oradores:

- Parte teórica:

- Gisela Firmino | Casa de Vilar - Apresentação do projeto Eu sou porque tu és
- Maria Vlachou | Associação Acesso Cultura - A Arte com e para Artistas com deficiência física e/ou motora
- Parte de partilha de experiências:
 - Diana Niepce | Bailarina, coreógrafa e escritora (online)
 - Sérgio Nogueira | Ator

A moderação foi realizada pela Prof. Regina Castro



Figura 44 - Ação de sensibilização #3

Não há muito mais a dizer sobre o desenrolar da ação. Gostaria apenas de partilhar a razão pela qual a Diana Niepce não ter estado presente fisicamente. O local que nos foi gentilmente cedido pela Junta de Freguesia de Paranhos, um espaço muito agradável, tinha rampa de acesso, mas infelizmente, não tinha casa de banho adaptada. Estão já à procura de uma estratégia para reverter esta situação. O que recolhemos desta ação é que isto acontece com alguma frequência. Procurámos outro local para realizar a ação de sensibilização, mas, nesse fim de semana, estava muita coisa a acontecer no Porto e

os espaços culturais ou estavam com a sua agenda completa ou o aluguer era um preço inoportável para o orçamento previsto.

De forma semelhante, poderão ser consultados na pasta relativa à ação todos os documentos relacionados com a sua dinamização, nomeadamente: comunicação, relatório síntese de inscrições. Nas ações anteriores não referi, mas pedimos sempre, por escrito, autorização para gravação e divulgação do teor da ação de sensibilização. Este pedido foi realizado a oradores e a participantes.

Desta ação ficam as seguintes notas:

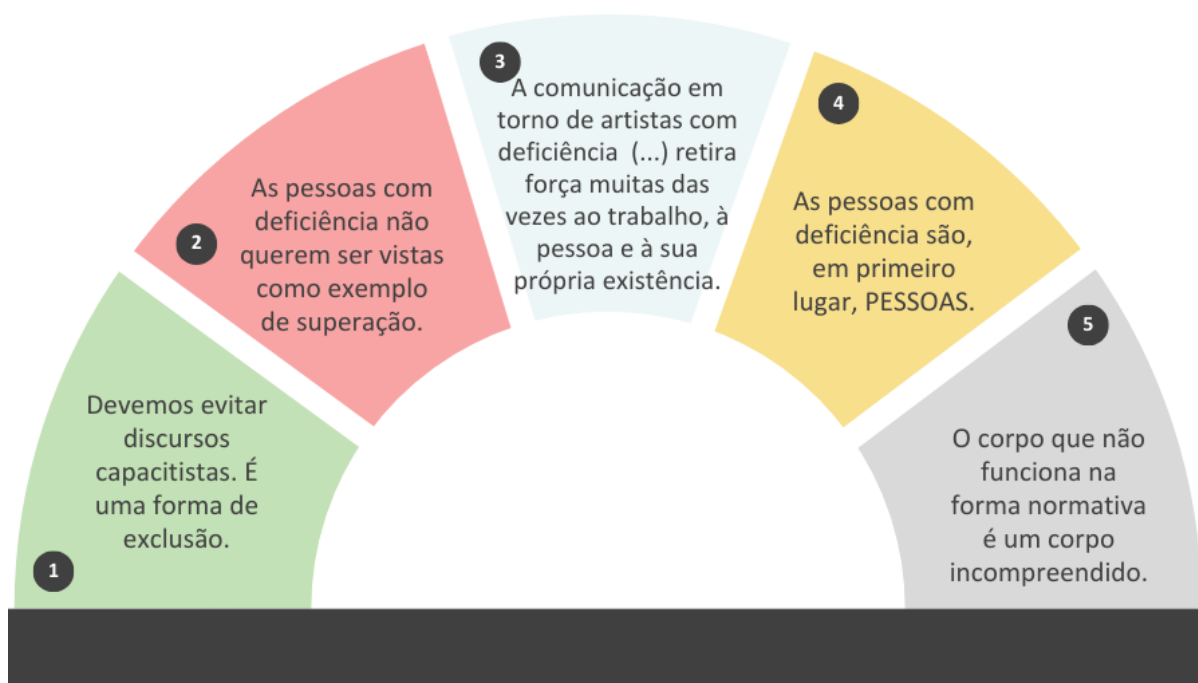


Figura 45 - Pontos-chave da ação #3

Corpo de Anjo

Corpo de Anjo é uma criação do bailarino Paulo Bastos. Este espetáculo foi produzido por mim, no âmbito do projeto. É um espetáculo de dança que “põe a nu” o processo, o lugar, a ação e a própria dança contemporânea. Teve uma duração de cerca de 35 minutos.

Fiquei muito contente com a produção deste espetáculo que, como havia referido logo no início, tinha sido um compromisso assumido.

Com este espetáculo deu-se por encerrado o ciclo de ações de sensibilização com integração de espetáculo.

No final pedi a todos os participantes (oradores, participantes, moderadora e voluntárias) para preencherem um pequeno inquérito de avaliação. Era um inquérito anónimo, composto por 6 questões com o objetivo de perceber a pertinência dos assuntos e os abertos positivos e a melhorar. Pode ser consultado em: <https://forms.gle/mcKSP2ConzxaTuDp8>

Partilho algumas das sugestões presentes no inquérito:

A organização precisa de formação na área para não imprimir um discurso paternalista, condescendente e capacitista. A inconsciência do mesmo é evidente e por melhores que sejam as intenções, necessitam de mentoria e formação para não propagar estigmas e assunções erradas da forma como as pessoas com deficiência são observadas por parte da sociedade.

Reforçar a divulgação/comunicação. No caso de ser com as escolas, reforçar a participação dos encarregados de educação. Não fazer sessões de esclarecimentos aos sábados. Sugestão: durante a semana pelas 18h00/18h30.

Gostava de ver maior abertura na inclusão de pessoas portadoras de deficiência a arte de palco.

Apesar de prepararem os espaços para acessibilidade, penso que não há abertura suficiente para artistas com incapacidades, nas programações das salas de espetáculo.

Considero que ainda a falta de apoio e interesse na inclusão destas pessoas nas artes de espetáculo em salas fechadas preparam tecnicamente as salas e acabam por não abrir as portas a este tipo de artistas com incapacidades.

Continuar este projeto maravilhoso que irá com certeza muito longe!

Divulgação do projeto

A comunicação tardia foi um dos pontos que, se pudesse voltar atrás, teria alterado. O passado não pode ser alterado, mas o futuro pode ser construído através do presente. Assim, foi dado o primeiro passo para a divulgação do projeto e das ações no Fórum Anual Equidade Diversidade e Inclusão do IPP, no dia 29 de maio.



Figura 46 - Cartaz Fórum Anual Equidade Diversidade e Inclusão. Fonte: [Centro de Cultura IPP](#)

Esta apresentação integrou o painel de partilha de projetos na área da inclusão:

- Sentir Imagens: uma proposta de inclusão na cultura
- Us and them
- Eu sou porque tu és - A importância da Arte na construção da relação com o outro e no desenvolvimento de competências socioemocionais

- A ESS e a EDI
- "Onde esconderam Josefa de Óbidos?"
- Events Team - Grupo de voluntários de eventos da ESHT-IPP
- Projeto "Posto de Trabalho Inclusivo"
- Desenvolvimento profissional em Portugal: Desafios e conquistas
- Estudio jurídico de las empresas de inserción en España. Caso de estudio comparado con Portugal.
- Bicho de 7 cabeças - Programa de Promoção de Literacia em Saúde Mental
- O Voluntariado no P.PORTO

A partilha foi muito interessante e, o facto de perceber que há outros projetos que podem ser complementares ao Eu sou porque tu és! foi muito gratificante. A apresentação utilizada no Fórum encontra-se na drive.

Cena III – Antes de fechar a cortina

CENA 3

Fazendo uma breve análise da execução do projeto, considero que foi uma viagem muito produtiva. Para quem a liderou e para quem a viveu. As duas grandes dimensões cumpriram o seu propósito: trabalhar as competências socioemocionais com alunos com e sem deficiência e surdos e a sensibilização sobre a possível relação entre a arte e artistas com deficiência e surdos. Interagimos com cerca de 100 pessoas (desde alunos a participantes nas ações de sensibilização), muitas mais ficaram de fora. O trabalho não está concluído, está começado.

Se me perguntarem quais são as diferenças entre este projeto e outros posso referir-vos, pelo menos 4: 1 – a grupo heterogéneo de jovens que o integraram, quer pela ideia quer pelas diferenças; 2 - o facto de este projeto ter nascido da parceria entre uma escola pública, uma associação cultural e entidades externas que o financiaram, e o facto de ter sido a associação a procurar a escola e apresentar uma proposta de execução. Foi uma abertura de fora para dentro que se mostrou muito profícua e que pode ser encarada como uma nova abordagem; 3 – a integração no horário escolar de uma iniciativa de uma entidade externa à escola e o trabalho simbiótico realizado entre o projeto e as disciplinas dos alunos; 4 – as ações de sensibilização integrarem um espetáculo com duplo objetivo de dotar os participantes de conhecimentos e conteúdos relevantes relacionados com a temática; ser possível ouvir e questionar artistas que vivem essa realidade no dia a dia e, ainda poderem assistir a um espetáculo mostrando que é possível.

A despedida não é fácil e hoje escrevo-vos precisamente no dia em que a cortina se fechou na dinamização do projeto. Hoje, 13 de junho de 2024, foi o último dia de contacto das sessões bissemanais. Como podem imaginar, foi um misto de emoções. Houve conversas sobre o que é que o projeto significou para cada um de nós. Houve entrega de diplomas e uma recordação para nos lembrarmos deste ano. Houve reposição de parte do nosso espetáculo porque não queremos que acabe. E, por disso, hoje trabalhámos, mais uma vez (pela última vez) as emoções. A nossa ferramenta foi a mala “eu descubro as emoções” desenvolvida por (Llenas, 2023) e faz parte da coleção O Monstro de Cores.

Com a ajuda dela podemos falar:

- Da nossa **alegria**, por termos tido a oportunidade de partilhar este ano letivo
- Da nossa **tristeza**, por estar a chegar ao fim
- Da nossa **raiva**, porque às vezes nos irritamos uns aos outros
- Da nossa **calma** (e paciência) com alguns dos nossos colegas em alguns momentos
- Da nossa **confusão**, porque alguns dias queremos portar-nos bem e, nem sempre acontece e não conseguimos perceber porquê
- Do nosso **medo**, de para o ano não continuarmos
- Mas, sobretudo pudemos falar da emoção que nos uniu e que juntos descobrimos ser possível...**O AMOR!**

Se querem que vos diga, eu acrescentaria mais umas quantas emoções a esta maleta:

- **Saudade**, que sentimos quando algo de bom passou nas nossas vidas e queremos que esteja sempre presente
- **Gratidão**, por termos aprendido tanto e por continuarmos com vontade de aprender...
- Mas, deixo-vos com uma emoção especial ... **ESPERANÇA**, do verbo Esperançar¹⁹! Se todos acreditarmos, se pensarmos com muito amor e não deixarmos que o medo nos vença e nos faça parar de lutar, quem sabe, talvez... o REFLEXO²⁰ possa uma realidade.

Tudo parece impossível até que seja feito! Nelson Mandela

Até já!

¹⁹ Poema de Paulo Freire. Link: <https://testnewsframes.globalvoices.org/esperancar-e-se-levantar-paulo-freire/>

²⁰ Nome atribuído à 2ª edição do projeto que foi submetido ao prémio Capacitar 2024 do BPI Fundação La caixa em maio deste ano para poder dar continuidade.

Blackout | Epílogo

*Depois de escalar uma grande montanha é que se
descobre que existem muitas outras montanhas
para escalar.*

Nelson Mandela

BLACKOUT

Este foi um projeto desafiante, a todos os níveis, ao nível do crescimento profissional (na área da Direção de Cena e Produção), mas, sobretudo ao nível do crescimento enquanto pessoa e a nível socioemocional.

Ser produtora criativa foi um enorme desafio. “Põe quanto és. No mínimo que fazes” (Ricardo Reis) é a frase que me inspira e, por isso, este projeto foi um desafio constante, não consigo ver a produção como produção meramente executiva. Acredito que o papel de um produtor é estar lá, é fazer parte, é estar incluído em todo o processo e, muitas vezes, por inerência das funções, hoje cada vez mais burocráticas, acaba por ser afastado de processo criativo. Há quem pense até que, por estar confinado a papéis, orçamentos, telefonemas e outros que tais, não tem criatividade, ou ideias válidas. Pelo contrário, muitas vezes essa visão quase acutilante de quem vê e acompanha números é fundamental para que não haja dissabores no decorrer do processo por questões de estrangulamento orçamental ou por impossibilidade de execução.

Ao desenhar este projeto, que foi um feliz encontro de peças diversas que acabam por resultar em duas áreas que se fundiram. Em primeiro lugar, o trabalho com projeto com jovens com e sem deficiência e surdos, com o propósito de trabalhar a relação com o outro e as competências socioemocionais através da criação artística colaborativa, numa escola, integrando o horário escolar. Considero que este foi um fator inovador e uma proposta para ir ao encontro do que a legislação sugere. Este projeto foi possível através da parceria entre uma escola pública, uma associação cultural e entidades externas que o financiaram. Foi a comunidade que procurou a escola e apresentou uma proposta de execução. Foi uma abertura de fora para dentro que se mostrou muito profícua e que pode ser encarada como uma nova abordagem, permitindo também uma inclusão de outras áreas no curriculum. Em segundo lugar, um ciclo de ações de sensibilização, incidindo na relação entre a arte e pessoas com deficiência e/ou surdas. Cada uma destas ações integrou um espetáculo. O formato das ações de sensibilização foi inovador, pois unia conceitos teóricos (que permitiram perceber o que fazer e dizer, mas, sobretudo, que alertava para o que não se pode ou deve fazer); uma partilha na primeira pessoa (foram convidados artistas a partilharem a sua visão sobre a inclusão

na vida artística, quais os desafios que têm enfrentado e como os têm conseguido superar. Perguntámos ainda, o que diriam a um pai ou mãe, encarregado de educação ou professor se um jovem com deficiência ou surdo afirmasse que queria seguir uma carreira artística) e, por fim, a apresentação de um espetáculo. Foi realizada a produção executiva de três espetáculos dois de teatro: o Zoo Story (com um elenco de atores surdos. Teve associado grandes desafios: conseguir financiamento e conseguir fazer a produção executiva - a ponte entre uma estrutura de criação profissional e o teatro de acolhimento) e o ensaio aberto da criação artística colaborativa (desafios bissemanais durante vários meses, que, além de: necessitar de financiamento para suportar uma equipa artística durante esse tempo, de assegurar a contratação de profissionais para a apresentação, de gerir uma equipa), tinha o desafio de cogerir 15 alunos para que tudo fosse possível, entraram vários grupos, saiu um só; e, por último, um espetáculo de dança, o Corpo de Anjo do Paulo Bastos cujo maior desafio foi encontrar um local para a apresentação.

De uma forma global, considero que projeto foi um pequeno contributo para o grande desafio da inclusão de jovens com e sem deficiência e surdos na vida artística e para a sensibilização para esta temática. Aprendi muito, mas, ainda há muito para aprender. É necessário continuar, mas para continuar é necessário financiamento e, para obter financiamento é necessário comunicar e divulgar. Demos o primeiro passo para a divulgação no Fórum Anual Equidade Diversidade e Inclusão do IPP, no dia 29 de maio, e teve boa aceitação pelos presentes.

Já estamos a preparar a 2ª edição do projeto e vamos tentar continuar a fomentar pequenas mudanças “são simples gotas” mas que tornam “o oceano maior”.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, C. (06 de 2024). *Os direitos da Criança: as nações Unidas, a Convenção e o Comité*. Obtido de Ministério Público - Portugal: https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/os_direitos_crianca_catarina_albuquerque.pdf
- Alcoforado, F. A. (18 de 04 de 2024). *A escalada da Educação no Mundo da Pré-História à Era Contemporânea- Parte 1*. Obtido de LinkedIn: <https://www.linkedin.com/pulse/escalada-da-educa%C3%A7%C3%A3o-mundo-pr%C3%A9-hist%C3%B3ria-%C3%A0-era-parte-1-alcoforado-lmtqf/>
- Alexandre, D., & Vlachou, M. (2023). *Como(e quando) falar da deficiência? Um guia para profissionais de comunicação cultural e jornalistas*. Lisboa: Acesso Cultura, Associação Cultural.
- Álvares, A. (2022). *Abrindo janelas: integração da promoção de competências socioemocionais nos contextos escolares – um estudo exploratório*. Porto: Universidade do Porto.
- Alves, L. A. (2012). *História da Educação - Uma introdução*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Alves, R. (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Edições ASA.
- Amado, C. M. (2007). *História da Pedagogia e da Educação - Guião para acompanhamento das aulas*. Évora: Universidade de Évora.
- Aniceto, A. P. (2016). *O Teatro do Oprimido: Uma Poética da Transgressão. Formando Espect-Atores*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa.
- Antunes, N. L. (2022). *Sentidos*. Alfragide: Lua de Papel.
- Arlander, A. (2016). *Artistic Research Does #1*. Porto: Universidade do Porto | Caleidotrópico.

- Assis, M. d., Gomes, E. X., Pereira, J. S., & Pires, A. L. (2017). *10x10 - Ensaio entre Arte e Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Balardim, G. (19 de 04 de 2019). *História da educação: um olhar sobre a evolução do ensino ao longo do tempo*. Obtido de ClipEscola: <https://www.clipescola.com/historia-da-educacao/>
- Baptista, T. E. (2012). *Competências sócio-emocionais em crianças com perturbação autística*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barras, C. (Realizador). (2016). *A Minha Vida de Courgette* [Filme].
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Bauman, Z. (2004). *Amor Líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos - Tradução: Carlos Alberto Medeiros*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Bel, J. (2001). *The show must go on*.
- Belém, M. L. (2017). *Guia prático de Competências Socioemocionais*. n. d.: n. d.
- Bettelheim, B. (2018). *Psicanálise dos Contos de Fadas. Tradução de Carlos Humberto da Silva - 15ª edição*. Lisboa: Bertrand.
- Boaes, E. P. (2023). Educar para a vida: A educação negativa na prática docente. *Rousseau e a Interdisciplinaridade: educação, estética, literatura e filosofia, política, gênero, linguagem, religião, cultura e sociedade*, pp. 367-396.
- Boal, A. (2007). *Jogos para Atores e Não-atores- 10ª edição*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Borges, M. L., Luísa, C., & Martins, M. H. (2015). I Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas. *Livro de Atas- I Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas*. Faro: Universidade do Algarve.
- Caixa, B. F. (22 de 02 de 2023). *Teatro: origem e evolução da arte cênica*. Obtido de Biblio Fora da Caixa - Sua biblioteca de conteúdo online: <https://biblioforadacaixa.com.br/teatro-origem-e-evolucao-da-arte-cenica/>

Caldeira, L. B. (06 de 2024). *O CONCEITO DE INFÂNCIA NO DECORRER DA HISTÓRIA*.

Obtido de Secretaria da Educação:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/o_conceito_de_infancia_no_decorrer_da_historia.pdf

Carvalho, Á. d., Amann, G. V., & Almeida, C. T. (2016). *Manual para a Promoção de Aprendizagens Socioemocionais em Meio Escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde.

Casado, D. (2019). *Manual de Promoção de Competências Socioemocionais - Pensado para adultos com perturbação psiquiátrica*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa.

Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *Social and Emotional Education in Primary School - Integrating Theory and Research into Practice*. New York: Springer.

Cênico, E. C. (Realizador). (2022). *Almanaque teatral - Jogos de aquecimento com Mònoca Lovato (parte 1)* [Filme]. Obtido de https://www.youtube.com/watch?v=Wmc0FDFD650&ab_channel=ESPA%C3%87OCULTURALEST%C3%9ADIOC%C3%8ANICO

Cidadania, E. p. (03 de 06 de 2024). *Competências Socioemocionais*. Obtido de Educação para a Cidadania: <https://cidadania.dge.mec.pt/saude/prevencao-da-violencia-em-meio-escolar/competencias-socioemocionais>

Científica, M. d. (07 de 05 de 1976). Decreto-Lei n.º 384/76, de 20 de maio. *Diário da República*. Lisboa: Diário da República. doi:<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/384-1976-428233>

Conceito.de. (06 de 2024). *Conceito de Infância*. Obtido de Conceito.de: <https://conceito.de/infancia>

Correa, M. A. (04 de 06 de 2024). *A Educação Especial na História: dos primórdios até a Idade Média*. Obtido de Escola de Turismologia: <https://www.unirio.br/cch/escoladeturismologia/pasta-virtuais-de->

docentes/maria-angela-monteiro-correa/educacao-especial-textos-da-
disciplina/apresentacao-modulo-i-aulas-1-4

Costa, C. d. (2012). *O Teatro. Espaço de Encontro de uma Comunidade*. Lisboa: INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA.

Costa, N. N. (19 de 05 de 2023). *Prescrição Social. Quando prescrever dança, teatro e convívio é a receita*. Obtido de País ao Minuto: <https://www.noticiasao minuto.com/pais/2323165/prescricao-social-quando-prescrever-danca-teatro-e-convivio-e-a-receita>

Costa, R., & Sebastião, L. (2012). Políticas educativas no Portugal do séc. XXI - Um estudo estudo com base na revisão dos normativos em vigor. *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação*. Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.

Couturier, S. (2018). *Como ajudar o seu filho a ganhar autoconfiança - Exercícios e ferramentas para superar a timidez e a autoestima - Tradução Ana Cardoso e João Cardoso*. Lisboa: Presença.

Damásio, A. (2013). *O sentimento de si: corpo, emoção e consciência*. Temas e Debates: Lisboa.

Debord, G. (2006). *A Sociedade do espetáculo - 8ª reimpressão. Tradução Estela dos Santos Abreu*. Rio de Janeiro: Contraponto.

Ditame. (2024). *A Importância do Brincar no Desenvolvimento Infantil: Perspetivas de Eduardo Sá e Ana Lourenço*. Obtido de Ditame - Gestão de Pessoas: <https://www.ditame.com/blog/detalhe/a-importancia-do-brincar-Eduardo-Sa-Ana-Lourenco>

Docter, P. (Realizador). (2015). *DivertidaMente* [Filme].

Editora, P. (2024). *História do ensino na Infopédia*. Obtido de infopédia - Dicionários Porto Editora: [https://www.infopedia.pt/artigos/\\$historia-do-ensino](https://www.infopedia.pt/artigos/$historia-do-ensino)

Editora, P. (06 de 2024). *infância*. Obtido de infopédia - dicionários Porto Editora.

- Educação, D.-G. d. (28 de 07 de 2021). *Programa Escolas Ubuntu*. Obtido de Direção-Geral da Educação: <https://www.dge.mec.pt/noticias/programa-escolas-ubuntu>
- Educação, S. d. (01 de 02 de 2022). *Diário da República, 1ª série Nº 22 de 01 de fevereiro de 2022*. Obtido de Diário da República: <https://files.dre.pt/1s/2022/02/02200/0000800016.pdf>
- ENIPD. (2019). *Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência*. Lisboa: n.d.
- Erven, E. v. (2000). *Community Theatre - Global Perspectives*. Londres: Routledge.
- Évora, U. d. (2024). *Capítulo II - As reformas do sistema educativo português*. Obtido de Repositório da Universidade de Évora: https://www.rdp.uevora.pt/bitstream/10174/11416/21/CAP%C3%8DTULO%20II_AS%20REFORMAS%20DO%20SISTEMA%20EDUCATIVO.pdf
- Faria, E., Rodrigues, I. P., Perdigão, R., & Ferreira, S. (2017). *Perfil do aluno – competências para o século XXI [Relatório Técnico]*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Ferreira, A. C. (2024). *Promoção de competências socioemocionais num caso de perturbação do espectro do autismo*. Coimbra: Politécnico de Coimbra.
- FNJ. (14 de 09 de 2020). *Como evolui um sistema de ensino?* Obtido de Fundação José Neves: <https://www.joseneves.org/artigo/como-evolui-um-sistema-de->
- Fontes, F. (01 de 09 de 2009). Pessoas com deficiência e políticas sociais em Portugal: Da caridade à cidadania social. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, pp. 73-93.
- Fontes, F., & Martins, B. S. (2023). *Deficiência em Portugal: Lugares, Corpos e Lutas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Freire, P. (2014). *Educação como prática da Liberdade*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, S. (2008). UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO. *Revista da Educação, Vol. XVI, nº 1*, pp. 5-10.

- García, P. S. (Realizador). (2014). *Cuerdas* [Filme]. Obtido de https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw&ab_channel=CuerdasCortometrajeOficial
- Goleman, D. (2009). *Inteligência Emocional: O livro que mudou o conceito de inteligência*. Temas e debates: Lisboa.
- Group, E. (Realizador). (2018). *Erste Christmas Ad 2018: What would Christmas be without love?* [Filme].
- Guima, L. (Realizador). (2021). *Exercícios de teatro para crianças* [Filme]. Obtido de https://www.youtube.com/watch?v=JPKdMkk4vxA&t=239s&ab_channel=LouiseGuima
- Han, B.-C. (2014). *A Sociedade do Cansaço - tradução de Gilda Lopes Encanação*. Lisboa: Relógio de Água.
- Han, B.-C. (2022). *Infocracia*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia incorporating Culture and Policy - nº 118*, pp. 98-106.
- Heywood, C. (2018). *A History of Childhood - 2ª edição*. Cambridge: Polity Press.
- IEFP. (1999). *Interação com a Pessoa com Deficiência – Manual de Etiqueta*. Lisboa: IEPF.
- Inclusiva, I. (17 de 03 de 2023). *Vocabulário básico do autismo: neurodiverso x neurodivergente*. Obtido de Innovare Inclusiva | Consultoria em Diversidade e Inclusão: <https://www.linkedin.com/pulse/vocabul%C3%A1rio-b%C3%A1sico-do-autismo-neurodiverso-x-neurodivergente/>
- INE. (2023). *O que nos dizem os Censos sobre as dificuldades sentidas pela população com incapacidades*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P.
- IRN. (2019). *Guia prático: Os direitos das pessoas com deficiência em Portugal*. Lisboa: Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.

- IRN. (10 de 09 de 2020). *Glossário*. Obtido de Instituto nacional para a reabilitação:
<https://www.inr.pt/glossario>
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). *The Evidence Base for How: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development*. n.d.: Aspen Institute.
- Kohan, W. O. (2003). Infância e Educação em Platão. *Rducação e Pesquisa*, pp. 11-26.
- Leal, F. H. (2010). *Competências sócio-emocionais em crianças com dificuldades de aprendizagem : Estudo de caracterização em alunos do 1º ciclo do ensino básico*. Évora: Universidade de Évora.
- Llenas, A. (2023). *O Monstro das Cores - Doutor das emoções e a mala de regulação emocional - Tradução: Rita Custódio e Alex Tarradellas*. Lisboa: Nuvem de letras.
- Mangas, C., Sousa, J., & Freire, C. (2020). *includit - Percursos para uma Educação Inclusiva*. Coimbra: EDIÇÕES ALMEDINA, S.A.
- Martins, G. d., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., . . . Horta, M. J. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação | Direção-Geral da Educação.
- Martins, I. M. (08 de 03 de 2023). *Uma ideia de justiça de Joana Providência*. (J. Mont'Alverne, J. Petiz, & R. Marques, Artistas) Teatro Carlos Alberto.
- Martins, L., & Brilhante, M. J. (2018). *Criar e Produzir. Creating and Producing*. Lisboa: Companhia Mascarenhas-Martins & Centro de Estudos de Teatro.
- Mendonça, M. M. (2003). João dos Santos e a Saúde Mental Infantil. *Interacções - nº 5*, pp. 91-111.
- Mira, C. I. (2018). *Comportamentos de jogo e competências sócio-emocionais na criança com deficiência auditiva*. Évora: Universidade de Évora.
- Montepio. (09 de 02 de 2023). *Conheça 7 métodos de ensino alternativo para o seu filho*. Obtido de Montepio Associação Mutualista:
<https://www.montepio.org/ei/pessoal/pais-e-professores/conheca-metodos-de-ensino-alternativo-para-o-seu-filho/>

- Moreira, P. (2003). *Eu sou único e especial!-autoconceito e automestima*. Porto: Porto Editora.
- Morrison, T., & Morrison, S. (2023). *O Livro das pessoas mazinhas*. Lisboa: Nuvem de letras.
- Müller, T. (10 de 05 de 2022). *Milo Rau, o amigo revolucionário*. Obtido de swissinfo.ch: <https://www.swissinfo.ch/por/cultura/milo-rau-o-revolucion%c3%a1rio-amig%c3%a1vel/47534424>
- Nelson, R. (2022). *Practice as Research in the Arts (and Beyond) - Principles, Processes, Contexts, Achievements - 2nd edition*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Neto, C. (25 de 07 de 2015). "Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável". (R. Ferreira, Entrevistador) Obtido de <https://observador.pt/especiais/estamos-a-criar-criancas-totos-de-uma-imaturidade-inacreditavel/>
- Neto, C. (11 de 2022). N'A Caravana com Prof. Carlos Neto # 162 Libertem as crianças. (R. F. Alvim, Entrevistador) Obtido de <https://open.spotify.com/episode/0P3OeHuo7WaE7YLwoSc5IJ>
- Neto, C. (16 de 02 de 2024). *O Brincar Arriscado: um direito das crianças*. Obtido de Revista sábado: <https://www.sabado.pt/opiniao/convidados/carlos-neto/detalhe/o-brincar-arriscado-um-direito-das-criancas>
- Neto, C. (2024). O Brincar livre não se ensina, mas a brincar a criança aprende. *Revista Sábado*. Obtido de <https://www.sabado.pt/opiniao/convidados/carlos-neto/detalhe/o-brincar-livre-nao-se-ensina-mas-a-brincar-a-crianca-aprende>
- Neves, M. I. (2015). *O Teatro do oprimido enquanto estratégia de promoção do empowerment em populações socialmente vulneráveis - Estudo de caso do Grupo de Teatro do Oprimido em Lisboa*. Lisboa: Instituto Superior de ciências Políticas - Universidade de Lisboa.
- Nicholson, H. (2014). *Applied drama. Theatre & Performance Practices - 2nd Edition*. Londres: Methuen Drama.

- ONU. (03 de 12 de 2023). *Mensagem por ocasião do Dia Internacional das Pessoas Com Deficiência*. Obtido de Nações Unidas: <https://unric.org/pt/mensagem-por-ocasio-do-dia-internacional-das-pessoas-com-deficiencia/>
- Papoca, A. (22 de 05 de 2020). *HISTÓRIA DO TEATRO: ONDE E COMO SURTIU ESSA ARTE INSPIRADORA?* Obtido de LAART: <https://laart.art.br/blog/historia-teatro/>
- Pappámikail, L., Beirante, D., & Cardoso, I. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva - Módulo 2: Diversidade, Equidade e Inclusão*. Santarém: Ministério da Educação /Direção-Geral da Educação. Obtido de <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ebooks/diversidade-equidade-inclusao.pdf>
- Peranzoni, V. C., & Freitas, S. N. (1989). A EVOLUÇÃO DO (PRE)CONCEITO DE DEFICIÊNCIA. *Cadernos de educação*, p. n. d.
- Pereira, C. N., & Valcárcel, r. R. (2017). *Emocionário - Diz o que sentes*. Alfragide: Edições Asa.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., . . . Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática* . Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) .
- Piccolo, G. M. (2022). *O lugar da pessoa com deficiência na história : uma narrativa ao avesso da lógica ordinária* . Curitiba: Editora e Livraria Appris Ltda.
- Pinho, D. B. (2022). *Bastidores da Diferença*. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação. Obtido de https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/22745/1/DM_Diogo%20Pinho_2022.pdf
- Pinto, P. C., Bento, S., Pinto, T. J., & Neca, P. (2023). *Pessoas com Deficiência em Portugal: Indicadores de Direitos Humanos 2023* . Lisboa: ISCSP – INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS E POLÍTICAS.

- Pires, P. (17 de 11 de 2023). *Prescrição cultural e saúde mental: interdisciplinaridade e colaboração*. Obtido de Observador: <https://observador.pt/opiniaio/prescricao-cultural-e-saude-mental-interdisciplinaridade-e-colaboracao/>
- Pires, P. C. (2016). *Manual de Produção das Artes do Espetáculo*. Lisboa: Chiado Editora.
- Pordata. (02 de 06 de 2023). *População residente: total e por grupo etário*. Obtido de Pordata - base de dados de Portugal Contemporâneo: <https://www.pordata.pt/db/portugal/ambiente+de+consulta/tabela>
- Porto Editora. (2024). *História do teatro na Infopédia*. Obtido de Infopédia - Dicionários Porto Editora: [https://www.infopedia.pt/artigos/\\$historia-do-teatro](https://www.infopedia.pt/artigos/$historia-do-teatro)
- Prentki, T., & Preston, S. (2009). *The applied theatre reader*. Londres: Routledge.
- Rodrigues, C. G. (2018). *O teatro como estratégia facilitadora das relações interpessoais: um projeto com jovens em risco numa casa de acolhimento*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.21/9636>
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. Organização de David Rodrigues*. São Paulo: summus editorial.
- Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão como Direito Humano Emergente*. Obtido de Assembleia da República: <https://encr.pw/dxOzM>
- Rodrigues, D. (2016). *Direitos Humanos e Inclusão*. Porto: Profedições, Lda.
- Rodrigues, D. (2020). Fundamentalismo, Complexidade e Inclusão. Contributos para uma educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, n.º especial*, pp. 215-227.
- Rodrigues, S. J. (2021). *Direitos Humanos, Educação e Inclusão – garantias para a equidade e para a pluralidade?* Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Rodrigues, T. (2022). *Catarina e a Beleza de Matar Fascistas*. (A. Fonseca, B. Maia, C. P. Sousa, I. Abreu, M. Mendonça, P. Gil, . . . R. M. Silva, Artistas) Teatro Nacional de São João, Porto.

- RTP. (2015). *Teatro grego e romano: onde estão as diferenças?* Obtido de RTP Ensina:
<https://ensina.rtp.pt/artigo/teatro-grego-e-romano-veja-aqui-algumas-diferencas/>
- Ruídos, C. d. (Realizador). (2021). *teatro na Prática* [Filme]. Obtido de
https://www.youtube.com/watch?v=imeBXkzuVIE&ab_channel=CanaldaRu%C3%ADdos
- Ruídos, C. d. (Realizador). (2021). *Teatro na Prática | Aquecimento Corporal* [Filme].
Obtido de
https://www.youtube.com/watch?v=HBi3qpKOk6k&ab_channel=CanaldaRu%C3%ADdos
- Sá, E. (25 de 11 de 2019). *A importância do brincar para o desenvolvimento*. Obtido de Neurosentidos:
<https://neurosentidos.pt/a-importancia-do-brincar-para-o-desenvolvimento-dos-nossos-filhos/>
- Sá, E. (06 de 12 de 2020). *O Brincar na criança*. Obtido de Boneca de Corda:
<https://www.bonecadedecorda.pt/l/este-e-um-artigo-com-imagens/>
- Sá, E. (23 de 10 de 2022). “Receio que tenhamos uma geração que atravessou a infância e a adolescência pondo a carreira à frente da vida”. (R. Ruela, Entrevistador)
Obtido de <https://visao.pt/visao-fest/2022-10-23-eduardo-sa-receio-que-tenhamos-uma-geracao-que-atravessou-a-infancia-e-a-adolescencia-pondo-a-carreira-a-frente-da-vida/>
- Sá, E. (2024). Eduardo Sá: «Brincar é tão importante quanto aprender». (C. E. Augusto, Entrevistador) Obtido de <https://www.prevenir.pt/familia/bebes-e-criancas/eduardo-sa/#>
- Saint-Exupéry, A. d. (2022). *O príncipezinho*. Porto: Livraria Lello.
- Sanches, I. (06 de 2010). *Conceptualizando...De anormal a pessoa em situação de deficiência: Revisitando e contextualizando conceitos*. Porto: Edições Universitárias Lusófonas.

- Sarrazac, J. P. (2016). *Vou ao teatro para ver o mundo - Tradução: Alexandra Moreira da Silva*. Porto: Teatro Nacional de São João e Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Sasaki, R. K. (12 de 03 de 2014). *Como chamar as pessoas que têm deficiência?* Obtido de Diversa: <https://diversa.org.br/artigos/como-chamar-pessoas-que-tem-deficiencia/>
- Saxton, J., & Prendergast, M. (2013). *Applied Drama: A Facilitator's Handbook for Working in Community*. Bristol: Intellect Ltd.
- Senna, I. A. (03 de 06 de 2024). *Competências socio emocionais nos estudantes*. Obtido de Instituto Ayrton Senna: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/competencias-socioemocionais-estudantes/>
- Shakespeare, W. (12 de 05 de 2023). *Hamlet - Uma encenação de Chela Di Ferrari*. (O. Bernaza, J. Cruz, L. Demarchi, M. García, D. Gutierrez, C. L. Barandiarán, . . . Á. Toledo, Artistas) Teatro São João, Porto.
- Shakespeare, W. (20 de 01 de 2024). *Ricardo III - Encenação de Marco Paiva*. (A. Ibañez, D. Blanco, M. J. Lopez, M. Sales, T. Weaver, & V. Seromenho, Artistas) Teatro Carlos Alberto, Porto.
- Silva, C. S. (2020). *Competências Socioemocionais, Coping, Bem-estar e Adaptação ao Ensino Superior*. Porto: Universidade Lusófona do Porto.
- Silva, D., & Ribeiro, L. (2017). *Quando for grande quero mudar o mundo*. Lisboa: IRIS - Incubadora Regional de Inovação Social.
- Silva, E. P., Barros, N. C., Melo, R. I., Pontes, N. K., & Maciel, A. P. (2019). Evolução do conceito de deficiência no decorrer da história: do modelo médico ao social. *Research, Society and Development*, v. 9, n.2, e162921835, 2020, p. n. d.
- Silva, J. P., & Panarotto, J. (2014). A Inclusão no Contexto Atual. *SEGeT- XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*. Rio de Janeiro: SEGeT.

- Siqueira, P. (29 de 11 de 2022). *História do teatro: a origem e evolução da arte da encenação*. Obtido de Conhecimento Científico: <https://conhecimentocientifico.r7.com/historia-do-teatro/>
- Solmer, A. (2022). *Manual de Teatro*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Sontag, S. (2015). *Olhando o Sofrimento dos Outros*. Lisboa: Quetzal Editores.
- Spengler, O. (1973). *A decadência do ocidente - esboço de uma morfologia da História Universal - Tradução de Herbert Caro - 2ª edição*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Spolin, V. (2007). *Jogos Teatrais na Sala de Aula*. Rio de Janeiro: Perspectiva.
- Tribo, C. A. (2024). *Teatro Comunitário . O que é?* Obtido de Coletivo A Tribo: <https://colectivoatribop.pt/o-que-e/>
- Ubuntu. (2024). *Filosofia Ubuntu*. Obtido de Academia de líderes Ubuntu: <https://www.academialideresubuntu.org/pt/ubuntu>
- Ubuntu, A. d. (03 de 06 de 2024). *O método Ubuntu*. Obtido de Academia de líderes Ubuntu: <https://www.academialideresubuntu.org/pt/o-ubuntu/metodo-ubuntu>
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* (p. 49). Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (2002). *Learning throughout life: challenges for the twenty-first century*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Obtido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>
- UNICEF. (09 de 03 de 1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Obtido de UNICEF - para cada criança: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

UNICEF, C. P. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*.
n.a.: Comité Português para a UNICEF.

Valente, M. O. (2008). A Escola, a sua Missão e os seus Valores. *Equidade e sobre a
prevenção de riscos na Educação* (pp. 29-39). Lisboa: Conselho Nacional de
Educação.

Veríssimo, L., Castro, I., & Costa, M. (2022). *Ser capaz: programa de promoção de
competências socioemocionais*. Porto: Universidade Católica Editora.

Weigel, J. (Realizador). (2009).
https://www.youtube.com/watch?v=ZQc8DWekUeQ&t=807s&ab_channel=Rafael.Britto
[Filme]. Obtido de
https://www.youtube.com/watch?v=ZQc8DWekUeQ&t=807s&ab_channel=Rafael.Britto

White, G. (2013). *Audience Participation in Theatre - Aesthetics of the invitation*.
Hampshire: Macmillan Publishers Limited.

Woritovicz, M. D. (2021). *Ideias para adiar o fim: Diário de criação de um projeto de
produção artística com grupo de estudantes da Escola da Ponte*. Porto: IPP.

Anexos

Anexo I – Planificação das sessões

Anexo II – Organização da pasta partilhada

Anexo I – Planificação das sessões



PLANO DE SESSÃO

Projeto: Eu sou porque tu és

Tópicos: Apresentação.
Emoções

Sessão nº 1

Objectivos :

Dar-me a conhecer.
Conhecer os elementos do grupo.
Criar laços (início)

Materiais :

Atividades:

Apresentação:

- Quem sou?
- O que gosto de fazer nos tempos livres
- Se pudesse viajar, onde iria?

O que fazemos aqui?

O corpo também fala:

- Emoções (rosto e corpo)
 - O acontece ao meu rosto quando...(sorrio, estou sério/a, sinto amor...raiva..)
 - O que acontece ao meu corpo?

A atenção ao outro

- Jogo do Zip zap
 - Foco, atenção, disponibilidade
- Quem é o outro?
 - Andar no espaço, olhar para o outro
 - Atenção a pormenores
 - Um dos alunos sai da sala
 - Falar sobre os detalhes (cor da camisola, das calças, etc.)

Notas:





PLANO DE SESSÃO

Projeto: Eu sou porque tu és

Tópicos: Apresentação.
Emoções

Sessão nº 3

Objectivos :

Fomentar o respeito pelo
tempo individual
Empatia
Ritmo

Materiais :
Cronómetro
Vídeo
Música

Atividades:

- Como me sinto hoje?
- Jogo do Zip zap (Zip, boing, zap)
 - Foco, atenção, disponibilidade
- Tempo...o jogo do tempo
- Quem é o outro?
 - Andar no espaço, olhar para o outro
 - Atenção a pormenores
 - Um dos alunos sai da sala
 - Falar sobre os detalhes (cor da camisola, das calças, etc.)
- Vídeo empatia
 - https://www.youtube.com/watch?v=jKrnIZF_h_w&ab_channel=BrunaCiprianoPsic%C3%B3loga
 - Dizer uma palavra sobre o vídeo
 - Conversa sobre o vídeo
- O Rei manda...
- História da girafa que não queria ter riscas
- Balões
- Como foi a sessão de hoje?

Notas:





PLANO DE SESSÃO

Projeto: Eu sou porque tu és

Tópicos: Apresentação.
Emoções

Sessão nº 4

Objectivos :

Fomentar o respeito pelo
tempo individual
Empatia
Ritmo

Materiais :Fita “Rei manda”
Livro “A Girafa que não
queria ter riscas”
Música

Atividades:

- Como me sinto hoje?
- Jogo do Zip zap (Zip, boing, zap)
 - Foco, atenção, disponibilidade
- O Rei manda...
 - (participantes que não interpretaram na sessão anterior)
- História da girafa que não queria ter riscas
 - Leitura coletiva da história
 - Conversa sobre a história
- Como foi a sessão de hoje?

Notas:





PLANO DE SESSÃO

Projeto: Eu sou porque tu és

Tópicos: Apresentação.
Emoções

Sessão nº 5

Objectivos :

Fomentar o respeito pelo
tempo individual
Empatia
Ritmo
Eu sou único/a e especial

Materiais :

Cronómetro
Música
Fotocópias fotografias
Folhas A4
Cola

Atividades:

- Como me sinto hoje?
- Jogo do Zip zap (Zip, boing, zap, bola de fogo)
 - Foco, atenção, disponibilidade
- Tempo...o jogo do tempo
- História da girafa que não queria ter riscas
- Se eu fosse...como seria?
- Como foi a sessão de hoje?

Notas:





PLANO DE SESSÃO

Projeto: Eu sou porque tu és

Tópicos: Apresentação.
Emoções

Sessão nº 6

Objectivos :

Fomentar o respeito pelo
tempo individual
As primeiras
representações

Materiais :

Cronómetro
Música
Fotocópias fotografias
Folhas A4
Cola

Atividades:

- Como me sinto hoje?
- Jogo do Zip zap (Zip, boing, zap, bola de fogo)
 - Foco, atenção, disponibilidade
- Se eu fosse...como seria?
- A História do tempo para dramatizar
- Como foi a sessão de hoje?

Notas:





PLANO DE SESSÃO

Projeto: Eu sou porque tu és

Tópicos: Emoções

Sessão nº 7

Objectivos :

Fomentar o respeito pelo tempo individual
As primeiras representações

Materiais :

Cronómetro
Música
Folhas A4
Cola

Atividades:

- Como me sinto hoje?
- Jogo do Zip zap (Zip, boing, zap, bola de fogo)
 - Foco, atenção, disponibilidade
- Se eu fosse...como seria?
-
- Como foi a sessão de hoje?

Notas:





PLANO DE SESSÃO

Projeto: Eu sou porque tu és

Tópicos: Emoções

Sessão nº 8

Objectivos :

Fomentar o respeito pelo tempo individual
As primeiras representações

Materiais :

Cronómetro
Música
Folhas A4
Cola

Atividades:

- Como me sinto hoje?
- Jogo do Zip zap (Zip, boing, zap, bola de fogo)
 - Foco, atenção, disponibilidade
- Se eu fosse...como seria?
-
- Como foi a sessão de hoje?

Notas:





PLANO DE SESSÃO

Projeto: Eu sou porque tu és

Tópicos: Emoções;
Criatividade

Sessão nº 9

Objectivos :

Fomentar o respeito pelo
tempo individual
As primeiras
representações

Materiais :
Cronómetro
Música
Folhas A4
Cola

Atividades:

- Como me sinto hoje?
- Jogo do Zip zap (Zip, boing, zap, bola de fogo)
 - Foco, atenção, disponibilidade
- 7 níveis do riso
- 7 níveis do choro
- Objetos: muito mais do que vemos (atribuir novas funções aos objetos mostrados)
- Como foi a sessão de hoje?

Notas:





PLANO DE SESSÃO

Projeto: Eu sou porque tu és

Tópicos: Emoções;
Criatividade

Sessão nº 10

Objectivos :

As primeiras
representações

Materiais :
Música

Atividades:

- Como me sinto hoje?
- Jogo do Zip zap (Zip, boing, zap, bola de fogo e **loucura**)
 - Foco, atenção, disponibilidade
- 7 níveis do riso (revisão)
- 7 níveis do choro (revisão)
- Criar personagens por partes
- Contar histórias a partir dos dados com imagens
- Como foi a sessão de hoje?

Notas:





PLANO DE SESSÃO

Projeto: Eu sou porque tu és

Tópicos: Emoções;
Criatividade

Sessão nº 11

Objectivos :

Fomentar o respeito por si
e pelo outro
As primeiras
representações

Materiais :
Livro de histórias

Atividades:

- Como me sinto hoje?
- Jogo do Zip zap (Zip, boing, zap, bola de fogo e **loucura**)
 - Foco, atenção, disponibilidade
- Aquecimento corporal
- Leitura da história “O porco muda de casa”
- Dramatização de parte da história, em pequeno grupo
- Como foi a sessão de hoje?

Notas:





PLANO DE SESSÃO

Projeto: Eu sou porque tu és

Data :
10/01/2024

Tópicos: Emoções;
Criatividade

Sessão nº 11

Objectivos :

Fomentar o respeito por si
e pelo outro
As primeiras
representações

Materiais :
Livro de histórias
Etiquetas coloridas

Atividades:

- Como me sinto hoje?
- Aquecimento corporal
- Jogo da Bola
 - Olhar o outro
 - Pedir permissão com gesto
 - Aguardar permissão do outro
 - Atirar abola
 - Trocar de lugar
- Jogo da diversidade
 - Etiquetas coloridas
 - Como se divide o grupo?
- Revisão da história “O porco muda de casa”
- Dramatização de parte da história, em pequeno grupo
- Como foi a sessão de hoje?

Notas:

Houve corta mato. As atividades foram reduzidas.





PLANO DE SESSÃO

Projeto: Eu sou porque tu és

Tópicos: Emoções;
Criatividade

Sessão nº 12

Objectivos :

Fomentar o respeito por si
e pelo outro
Análise da divisão do grupo
Fazer de conta |
Representação

Materiais :
Livro de histórias
Etiquetas coloridas

Atividades:

- Como me sinto hoje?
- Aquecimento corporal
- Jogo da Bola
 - Olhar o outro
 - Pedir permissão com gesto
 - Aguardar permissão do outro
 - Atirar abola
 - Trocar de lugar
- Jogo da diversidade
 - Etiquetas coloridas
 - Como se divide o grupo?
- Revisão da história “O porco muda de casa”
- Dramatização de parte da história, em pequeno grupo
- Como foi a sessão de hoje?


Notas:




Anexo II – Organização da pasta partilhada


Organização da pasta partilhada com materiais


Nível 0 – Pasta principal



 Eu sou porque tu és



Nível 1

 O teatro em datas

 O Projeto - documentos


 Documentos Relacionados com a candidatura


 Links para media do projeto.pdf 


 Anexo XII - ZipZap.mp4 


Nível 2 – O Projeto – documentos


 Sessões bissemanais


 O projeto e eu

 Fórum Anual Equidade Diversidade e Inclusão

 Ação de sensibilização #3


 Ação de sensibilização #2


 Ação de sensibilização #1


 A equipa


Nível 3 – Ações de sensibilização

Para cada ação está disponível uma pasta com materiais organizados por espetáculo (folhas de sala, cartazes, fotografias e, sempre que possível, a gravação do espetáculo, etc) e Ação de sensibilização (material de divulgação e fotografias, entre outros)

 Espetáculo Zoo Story


 Certificados


 Apresentações - Oradores da Ação


 Ação de sensibilização

 Pedido de Autorização para utilização de logotipo e respeti... 


Nível 4 – Ação de sensibilização


 Síntese estatística



 Press-release

 Material de Divulgação

 Fotografias

 Clipping - ação 1

 Certificados de presença

 Planificação da ação de sensibilização.docx 

Nota: Os filmes resultantes da gravação das ações de sensibilização estão disponíveis em: <https://www.youtube.com/channel/UCQLNdUUen5copYPmv79INRg>

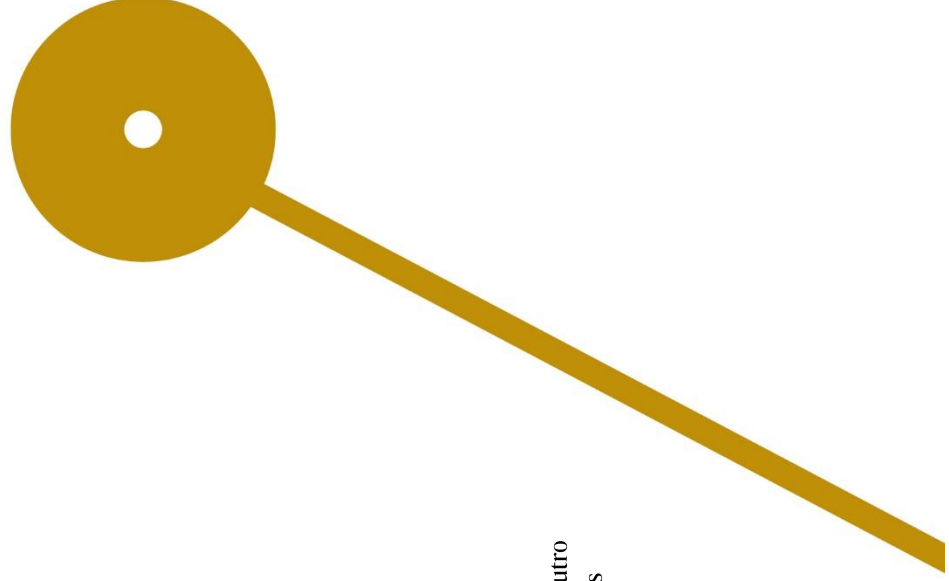
ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
ARTES CÉNICAS

Direção de Cena e Produção



Eu sou porque tu és!
A importância da Arte na construção da relação com o outro
e no desenvolvimento de competências socioemocionais

Gisela Marilda Martins Firmino