

(Des)Dramatizando a língua portuguesa no ensino básico

José Manuel Couto*

Resumo: Com esta «comunicação», de cariz eminentemente prático e interativo, procurar-se-á partilhar experiências e vivências pessoais e perspectivar novas formas de abordagem da língua/literatura no ensino básico, pela via das potencialidades pedagógicas do jogo e da expressão dramática.

Serão abordadas problemáticas como a importância do corpo na educação da criança; a gestão do espaço físico da sala de aula; a exploração de textos adequados ao público-alvo da nossa acção educativa: a criança.

A sala de aula é, necessariamente, um espaço aberto. Um espaço onde se movimentam vidas reais e concretas, numa paleta de cores, ritmos, sonhos e possibilidades... indescritível. Nela habitam corpos que riem, brincam, se (co)movem, e apre(e)ndem..., em permanente (inter)acção. Neste contexto, o jogo e a expressão dramática configuram-se como práticas co-naturais e vitais para o desenvolvimento integral, harmonioso de todo o ser da criança, o que se vem designando por desenvolvimento holístico, onde se jogam e articulam as mais variadas inteligências da criança.

Assim é, melhor, tem de ser em todas as dimensões/áreas da aprendizagem. Também ao nível da língua, matriz e suporte de toda a construção pessoal e social, isto é, de toda a aprendizagem, de todas as aquisições, no domínio dos conhecimentos e competên-

cias, nos planos teórico, axiológico e da praxis vivencial.

O acervo literário infanto-juvenil hoje disponível, nos planos narrativo, poético e dramático, associado à criatividade profissional docente, possibilitam experiências de aprendizagem lúdicas, agradáveis, sólidas, inesquecíveis e, sobretudo, substantivas.

Palavras-chave: jogo/expressão dramática, língua, criatividade, corpo, espaço, movimento, interacção, sala de aula, aluno/criança, dramatização.

203

Introdução

Considerando a Língua como a «Casa do Ser» (Heidegger) ou mesmo a «Pátria» de cada um de nós (Pessoa), diríamos que o Homem se cumpre e realiza na e pela Língua, matriz e suporte de novas aquisições, realidade ontológica na qual, pela qual e a partir da qual o ser se (re)conhece, desenvolve e relaciona com o mundo. De uma aprendizagem consistente dependerá, pois, um desempenho linguístico proficiente, ao nível do uso e compreensão do oral, da escrita e da leitura. Actividades e competências complexas, que exigem esforço e um jogo ininterrupto de interacções dialécticas aos níveis familiar, social e escolar.

Estudos vários têm evidenciado, contudo, um elevado défice linguístico e literário na população escolar portuguesa. Nunca como hoje se usou tanto os termos «literacia» e «iliteracia»

* Instituto Jean Piaget/Canelas

cia». O conceito de «literacia» designa, em sentido lato, a qualidade de quem é letrado ou alfabetizado; em sentido restrito, os níveis de capacidade de ler e escrever diferentes tipos de texto e de compreender o que é lido e escrito. Pelo contrário, o conceito de «iliteracia» refere-se às dificuldades na compreensão do que se lê. Um outro termo que tem vindo a emergir, no âmbito do *Project for International Student Assessment* (PISA) – lançado em 1997, pela *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico* (OCDE), no sentido de monitorizar, nas práticas quotidianas, de forma regular e numa perspectiva comparativa a nível internacional, os resultados dos sistemas educativos em termos de desempenho dos alunos que concluem a escolaridade obrigatória – é o de «letramento», escolhido para reflectir a amplitude dos conhecimentos, habilidades e competências a avaliar: Leitura, Matemática e Ciências. Estes conceitos obrigam-nos a repensar práticas, papéis, instrumentos, condições e recursos de aprendizagem da língua materna, de forma a possibilitar e a assegurar os melhores níveis de desempenho, não apenas em período escolar, mas ao longo de toda a vida.

Os níveis de desempenho de oralidade, escrita e leitura, na população escolar portuguesa, são cada vez mais deficitários, diz-se, de forma consensual, com consequências altamente nefastas para o complexo processo de expressão e comunicação intra e interpessoal. Confirmam-no estudos nacionais e internacionais. Porquê? Que responsabilidade tem a escola neste domínio? Que estratégias adoptar para despertar o inte-

resse pela língua e promover utilizadores proficientes?

A nossa experiência profissional docente, há muito ligada à formação de professores – inicial e contínua – e de investigador-actor, no âmbito da didáctica da língua materna, no 1º ciclo do ensino básico, tem-nos permitido verificar algumas práticas de oralidade inconsistentes, pouco exigentes e rotineiras; exercícios de escrita desfasados do mundo afectivo dos alunos; utilização e exploração de textos pobres, sem implicação e(a)fectiva dos alunos; exploração ilógica da gramática, descontextualizada, longe de situações de uso...

Somos, assim, levados a concluir que urge tomar consciência da fundamentalidade existencial da língua e converter a sua aprendizagem numa actividade sedutora e agradável, motivadora e significativa. Pensamos poder consegui-lo através do uso e exploração da expressão dramática, porque envolvente de todas as dimensões e inteligências do ser do aprendente.

Assim, ao longo do presente artigo tentaremos:

- pensar a importância da implicação do corpo na aprendizagem;
- reflectir sobre o uso da expressão dramática na aula de língua materna;
- partilhar algumas estratégias pedagógicas de abordagem da língua, de forma dinâmica e sedutora.

1. Sentir os sentidos: o corpo em acção e em ritmo de aprendizagem

Em muitas das nossas salas persiste, ainda, a imagem de alunos e alunas geometricamente dispostos, melhor, rigidamente sentados, enfileirados, com os olhos centrados no professor e no quadro, mas de costas voltadas para os parceiros de relação. E estar de costas voltadas para os outros é, no fundo, estar de costas voltadas para si próprio, na medida em eu sou o que o outro é em mim, e vice-versa. Mais do que estar de costas voltadas, tal significa estar de rosto escondido, quando sabemos que no rosto está a expressividade do nosso ser, que o rosto «fala» múltiplas linguagens, fundamentais no processo educativo. Com efeito, só a relação frontal coloca em diálogo diferentes rostos, num jogo incessante e inquietante de ocultação e revelação/desnudamento de rostos que suplicam, apelam, exigem interlocução, (se)expõem. Num registo poético, diz Alves (2004: 13): «Não miro com os olhos. Miro com o rosto. É o rosto que desvenda o mistério do olhar». Noutro passo (*Idem*: 7), o autor acrescenta que alunos nestas condições são como pássaros engaiolados, que importa soltar ao vento e deixar voar, «Porque a essência dos pássaros é o voo». Ao professor cabe apoiar e encorajar o voo dos seus alunos.

Como dissemos noutra oportunidade, seja em que circunstância ou contexto for, «(...) o corpo assume claramente um estatuto de *locus*, lugar de encontro do indivíduo com a sua própria ipseidade, de (re)encontro com

o outro, com o conhecimento, a consciência e o mundo, numa relação permanentemente dialéctica e conflitual, sempre na procura da plena realização» (Couto e Lencastre, 2004: 402). O corpo é lugar de acontecimento vital, pelo que se torna fundamental que, desde os primeiros meses de vida, a criança aprenda a conhecer, a amar, a dominar e a utilizar o próprio corpo, por forma a convertê-lo num meio/instrumento de comunicação progressivamente autónomo, eloquente e expressivo.

Ainda que sem aprofundar esta problemática, gostaríamos de referir que urge encetar uma verdadeira «pedagogia/antropologia do corpo», por parte de alunos e de professores, conscientes de que, como lembra Cantista (1982: 121), discorrendo sobre a perspectiva de Merleau-Ponty, o corpo é, antes de mais, «corpo-próprio», ou seja, «(...) funciona como realidade apriorística a partir de la que se definen todas las demás. En el se realiza, de manera ejemplar, la paradoja del en-sí e del para sí: es del mundo, objeto material al lado de tantos otros, pero es también *ser-para-el-mundo*, capaz de captar tales objetos significativamente y de proyectar sus intenciones».

Os corpos dos nossos alunos são, pois, corpos-espacos-lugares de relação expressiva, a um tempo intelectual e afectiva. No contexto de uma pedagogia holística, mais abrangente, dir-se-ia que o professor tem a responsabilidade não apenas de dar espaço à livre expressão da individualidade e do ser de cada aluno, mas, igualmente, de promover uma educação integral e integradora que conduza ao despertar e à implicação das

mais diversas realidades que integram a vida: corpo, emoções, individualidade, experiência, carácter, espírito, justiça social, comunidade, democracia, visão integrada, complexidade, aldeia global... (cf. Ramos, 2001).

Nem sempre, contudo, os educadores revelam uma consciência clara da importância do corpo dos alunos na aprendizagem. Talvez por isso usem e abusem de disposições de sala de aula rígidas e cristalizadas. Como ouvimos já, «é mais fácil», «não gera confusão nem indisciplina», «em fila, os alunos estão mais sossegados». A disposição física de uma sala não é fácil, sabemos todos. Não existe uma disposição padrão, aplicável a todos os contextos. Tudo depende do grupo, da disponibilidade da escola, da natureza dos trabalhos a desenvolver... Todavia, independentemente das possibilidades de gestão do espaço físico da sala de aula¹, revela-se essencial a criação de uma atmosfera viva, aconchegante, luminosa e transparente, que facilite o diálogo intercorporal entre alunos/crianças que «(...) riem, brincam, jogam, interagem, pensam e aprendem, assimilam, inventam, criam e transformam, numa implicação simultaneamente afectiva e racional» (Couto e Lencastre, 2004: 400). Porque entendemos que a escola não é uma preparação para vida, mas a própria vida, real e concreta, estamos certos de que a sala de aula deve ser convidativa, apelativa, adequada, aprazível, favorecendo um clima constante de alegria, cor, movimento, prazer, felicidade, cooperação, integração, mas também de transgressão, aventura e originalidade.

Numa experiência investigativa e lectiva desenvolvida ao longo do ano lectivo agora findo, numa escola do 1º ciclo, tivemos oportunidade de ensaiar várias estratégias de organização do espaço físico da sala de aula, atendendo às necessidades do momento. Nunca tomámos decisões sem antes dialogar com os alunos. Depois de traçar e apresentar os objectivos de uma determinada actividade, conversávamos, no sentido de encontrar a melhor sugestão/solução. Só depois disso encetávamos a reorganização das mesas e das cadeiras no espaço, de forma a encontrar a ambiente adequado à aprendizagem. A pouco e pouco este gesto tornou-se quase rotineiro, cabendo aos alunos a iniciativa de pensar qual a melhor posição, em função dos objectivos definidos. No final de cada sessão, ao avaliar todo o trabalho desenvolvido, procedíamos, também, à avaliação das opções tomadas quanto à organização de espaço, repensando e reconfigurando estratégias para novas tarefas e oportunidades.

Pensamos, hoje, que, de facto, não há uma disposição tipo, que esta deve ser flexível, mas sempre de forma a garantir um ambiente de aprendizagem e(a)fectivo, interactivo, de corpos e rostos voltados uns para os outros, dialogantes e expressivos.

Por outro lado, o regime de monodocência em vigor no 1º ciclo do ensino básico favorece uma certa maleabilidade na gestão do currículo, questão que se associa intrinsecamente às duas anteriores: à gestão do corpo e do espaço. O professor do 1º ciclo conhece,

¹ Para uma visão geral das possibilidades de gestão do espaço físico de uma sala de aula consulte-se http://novaescola.abril.uol.com.br/ed/138_dez00/html/repcapa4.htm

como ninguém, o seu grupo de trabalho e estabelece com ele uma relação de profunda empatia, a partir da qual emerge tudo o resto. Ao contrário do que sucede noutros níveis de ensino, durante cinco horas consecutivas, diariamente, tudo pode acontecer numa sala de aula, sem os constrangimentos inerentes ao toque de uma campainha, à entrada de novo professor, à mudança de sala, com os respectivos pertences, como acontece, por exemplo, no ciclo escolar seguinte. No 1º ciclo, como aliás, deveria acontecer em todos os níveis de ensino, não há necessidade de adoptar aquilo que Carneiro (2001: 130) designa ironicamente por «modelo *zap*» ou «fabril» de ensino: «(...) Francês das oito às nove, Português das nove às dez, Ciências das dez às onze – e não tem nada a ver com a complexidade e a globalização da vida real, onde tudo se joga ao mesmo tempo e onde se exigem competências de síntese para interpretar os problemas e decodificar as soluções».

Sabemos que, por imposição ministerial, há um número mínimo de horas a cumprir na abordagem das áreas curriculares, com particular ênfase para a Língua Materna, a Matemática e o Estudo do Meio, a que se atribui uma carga horária lectiva semanal de oito, sete e cinco horas, respectivamente. Sobram apenas cinco horas na semana. Se atendermos a que metade desse tempo, às vezes mais, se dilui nos necessários intervalos para recreio, restarão apenas cerca de duas horas e

meia, por semana, para actividades no domínio das actividades plásticas, dramáticas, musicais e físico-motoras. As expressões artísticas ficarão, assim, entregues ao maior ou menor interesse ou habilitação pessoal dos professores, cada vez mais coadjuvados nestas áreas, perdendo-se a consciência do valor das actividades artísticas, enquanto potenciadoras da expressão do ser de cada aluno: dos seus medos, angústias, limitações e capacidades, saberes, expectativas, interesses...

Consequentemente, escrevia há algum tempo Tormenta (2005: 46) que estas áreas/disciplinas continuam a ser por muitos consideradas as «parentes mais pobres», ao lado de outras tidas como «muito respeitáveis» – História, Geografia, Ciências – Naturais e Físico-Químicas –, Francês e outras – e das nobres – Português e Matemática. Reconhecendo que as áreas ditas de expressão não devem ser encaradas como suporte das outras, o autor afirma que «(...) a formação integrada de um indivíduo passa por todas as disciplinas e que, possivelmente, o aluno que sente com o seu corpo a música durante uma dança talvez seja mais capaz de entender a lógica matemática ou a construção de uma frase».

Ao professor não resta, pois, outra alternativa que não a promoção da interdisciplinaridade². Ao preparar a abordagem de conteúdos programáticos numa determinada área, deverá pensar de que forma poderá rentabilizar a aprendizagem com o contributo de outras

² Sobre este conceito, bem como os de *transversalidade* e *transdisciplinaridade* veja-se Couto (2006), onde estes conceitos são longamente explorados, a partir da centralidade da Língua materna, encarada como «(...) o alicerce e o factor sinérgico para a aprendizagem de outras disciplinas e de outros saberes» (Lobo, 2002: 36).

áreas, consciente de que «Na vida escolar muitas possibilidades surgem a exigir a natural e desejável articulação entre as diversas áreas. Nas expressões, a relação é imediata quando se desenvolvem projectos que incluem máscaras, fantoches, sombras, adereços, cenários. Em variadíssimos momentos, a relação da Língua Portuguesa, do Estudo do Meio e das Expressões – Plástica, Dramática e Musical, neste caso como exploração do mundo sonoro – é indissociável» (Ministério da Educação, 1998: 103).

Uma das preocupações evidenciadas na nossa prática investigativa, por muitos professores, nos diversos níveis de ensino, reside precisamente na dificuldade de integrar e articular as diferentes áreas curriculares, logo, conteúdos e práticas. Não apenas por falta de preparação específica dos profissionais docentes, mas, também, devido à ausência de estudos de conceptualização, legitimação e operacionalização teórico-prática das comunalidades, complementaridades e interdependências entre as diferentes áreas de aprendizagem. Diríamos, entre as diferentes linguagens, particularmente entre a linguagem dramático-teatral e a língua portuguesa³. Disso nos temos vindo a ocupar há algum tempo, conscientes de que, como refere Byron (cit. Nery, 1993: 60), «O melhor processo para trabalhar a Língua materna é aquele em que a leitura de ficção,

o trabalho de linguagem e as actividades de expressão dramática estejam estreitamente relacionadas».

Na mesma linha, um jovem professor de Língua Portuguesa, em início de carreira, dizia ter ficado fascinado com as potencialidades do teatro em contexto de aula de língua materna. Além de «instrumento didáctico privilegiado» de promoção da colaboração, da socialização e da concentração, as actividades teatrais revelam-se fundamentais na esfera da língua. Diz o referido professor (Pereira, 2003: 311-312) que «Os alunos terão um contacto com o texto escrito que irão ler, interpretar e executar. Logo, isto leva-os à leitura; leva, também, os alunos a procurarem o sentido e a intenção do texto; só depois deste trabalho tentarão dar voz e corpo, dar forma, portanto, a esse texto. (...) [Ao nível da oralidade] ganham um novo sentido conceitos como entoação, clareza, vivacidade. Ganha igualmente sentido a importância da comunicação não verbal».

Ainda que se verifique, aqui, alguma imprecisão no uso deste termo, o tipo de actividades descritas pelo professor enquadra-se, essencialmente, no âmbito da expressão dramática e não teatral. É habitual, contudo, usar estes termos como sinónimos. Importa esclarecer que por *expressão dramática* entende-se todas aquelas actividades de natureza teatral, isto é,

³ Para aprofundar a importância e as possibilidades de relação entre a Expressão e Educação Dramática e a Língua Portuguesa, veja-se Couto, 2006 e 2007. Na primeira publicação apresentamos um quadro de possibilidades de articulação das diferentes áreas de expressão artística com a língua, explorando a riqueza e a diversidade do *corpus* textual hoje disponível para a infância e a juventude; no segundo documento, reflectimos sobre a interdependência entre a expressão dramática e a Língua.

em que a criança se exprime ou exprime o conteúdo de um texto, devidamente preparado, através de fantoches, sombras, marionetas, figuras humanas, etc. Por conseguinte, ao contrário do *jogo dramático*, a expressão dramática não vive tanto do improvisado e da espontaneidade, mas requer preparação, intencionalidade. No entanto, a expressão dramática situa-se também no plano da recreação e da ludicidade, na medida em que as actividades desenvolvidas se destinam, geralmente, ao próprio grupo, no seio do qual acontecem, enquanto oportunidade de interacção e de aprendizagem. Se se destinarem, objectivamente, a outro tipo de público, trata-se não de expressão dramática, mas de *expressão teatral*. Corroborando as palavras de Fiegel e Montolin (2000: 97), importa sublinhar que não cabe ao professor de língua formar actores, mas potenciar o crescimento individual e grupal, mediante a exploração de exercícios interessantes, sem efectuar qualquer tipo de juízo valorativo.

Espaço de trabalho sedutor e empenhado, de expressão da ipseidade do sujeito, a actividade dramática constitui-se como uma pedagogia activa e dinâmica, permitindo a exteriorização e a evidência de elementos ocultos, num movimento que parte do interior para o exterior, por meio da actividade gestual, corporal, linguística da criança. Em contexto de aula de língua materna, facilita a compreensão, vivenciada, do sentido mais profundo de um texto, de um sonho, de uma cena da vida quotidiana... (Pavis, 1998).

Em síntese, poder-se-á dizer que corpo e palavra, palavra e corpo são realidades indis-

sociáveis. Se a língua é, essencialmente, da ordem da palavra (dita, escrita, lida), a expressão dramática é, sobretudo, da ordem do corpo, do corpo actuante, no qual/através do qual ressoa a palavra, a língua, num comprometimento total do ser da criança.

Segundo Faure e Lascar (2000: 10), neste tipo de actividades dramáticas a criança «(...) intervém com o corpo e com a palavra, com a sua timidez e a sua sensibilidade, com as suas recordações e os seus sonhos. Actua só ou com outras crianças, fala-lhes ou responde-lhes, adere ao real ou foge-lhe. Toda a sua personalidade é sempre comprometida no jogo – até quando o recusa. (...) esta é a principal característica dos jogos de expressão dramática: permitem que a criança se exprima totalmente»

Acrescente-se que, recorda Kowalski (2005: 12), «As aprendizagens com significado pessoal, nestas fases de crescimento, terão maior impacto no futuro cultural de cada um do que as aprendizagens meramente teóricas. Aprende-se a ser criativo criando; a ser expressivo, expressando-se; a fruir, fruindo; a comunicar, comunicando».

Estamos certos de que os jogos e as actividades de expressão dramática constituem, nesta fase da vida da criança, um recurso insubstituível, o expoente máximo da possibilidade de criar e recriar cenários textuais, literários e vivenciais que, envolvendo-a física, emotiva e psicologicamente, se convertem em algo de inesquecível e, consequentemente, de significativo e vital.

Um outro aspecto a relevar tem a ver com o natural esbatimento de barreiras, entre pro-

fessores e alunos. Com efeito, a exploração de actividades dramáticas conduz à criação espontânea de um clima de grande simetria entre professores e alunos, o que favorece, necessariamente, o estreitar de vínculos e a relação pedagógica. Segundo Lamas (1980: 18-19), «No drama, o professor, de certo modo, desempenha o reverso do seu papel usual; de facto, ele lê melhor que o aluno, ele tem mais experiência do que o aluno; no drama não é assim. Com certeza que ele sabe mais, mas quando se chega à interpretação de ideias é o ponto de vista do aluno que é importante; (...) através da expressão dramática, ele sente-se impulsionado a apresentar o seu ponto de vista. Ele oferece o seu ponto de vista, o professor poderá apresentar o seu. O facto de não coincidirem não implica que estejam errados; simplesmente diferem porque estão em causa duas pessoas diferentes».

Na mesma linha se inserem autores como Fuegel e Montolín (2000), quando defendem que, implicado no jogo, um entre outros, o professor não deve esquecer que a sua função é a de animador, pelo que se lhe exige, em todos os momentos e circunstâncias, compreensão, tolerância, comunicação, expressividade, desinibição corporal, imaginação, espontaneidade, organização, afecto, sentido de humor, entusiasmo, capacidade de provocar e de estimular os seus alunos

2. Para uma praxis linguística mais dinâmica e sedutora: partilhando experiências e vivências

Depois de uma rápida reflexão sobre a necessária implicação do corpo-espaco-lugar na aprendizagem e da ligação umbilical da expressão dramática com a língua materna, passarei a partilhar uma das muitas aulas vivenciadas com crianças que, neste ano lectivo 2006/2007, frequentaram o 3º ano do ensino básico numa escola de Vila Nova de Gaia.

Estávamos nos primeiros dias de Novembro. Como combinado com a professora da turma, entrei na sala de aula, sentei-me e observei atentamente. Como é habitual por esta altura, lia-se a incontornável «Lenda de São Martinho», neste caso em Banda Desenhada, a partir do manual Língua Portuguesa⁴ adoptado, como sucede frequentemente. Depois de muitas leituras, divididas por pequenos excertos, a fim de permitir que todos os alunos tivessem oportunidade de exercitar a leitura, chegou a hora de recontar a extraordinária proeza de São Martinho. Verificámos que estavam preocupados em reconstituir *ipsis verbis* o conteúdo do texto.

Por isso, o reconto, soletrado, próximo do ritmo de uma leitura ainda titubeante, em alguns casos, e das expressões do texto, traduziu-se num acto repetitivo, monótono, cansativo, sem qualquer expressividade.

⁴ SILVA, Conceição Vieira da; MONTEIRO, Maria de Lurdes, *Júnior 3*, Lisboa: Texto Editores, 2005, p. 26.

Mudando de estratégia, a professora sugeriu que todos os alunos, individualmente, efetuassem o registo escrito do texto lido/contactado, em folha própria, distribuída para o efeito. Na parte inferior direita da folha havia algumas castanhas, apenas contornadas, a tracejado, para colorir. As crianças cumpriram a tarefa solicitada, com aparente agrado, interrogando, aqui ou ali, como se escrevia uma palavra, que sentido tinha um conceito... Porém, à medida que o tempo avançava começavam a ficar mais irrequietos e notava-se alguma saturação, pela monotonia da actividade, pelo desfasamento de ritmos de trabalho. Alguns ainda mal o tinham começado, outros já riam vitoriosamente pela rápida conclusão do mesmo.

Depois de longa observação, decidimos convidá-los a fechar o manual, a guardar os cadernos e todo o restante material de apoio e a, simplesmente, conversar e explicitar o que haviam lido, a explicitar, no fundo, o sentido e a intenção do texto, agora visto pela sensibilidade de crianças de oito ou nove anos.

Eram cerca das 1730 horas de uma tarde outonalmente anoitecida.

Tudo mudou. Os alunos começavam agora, de forma crescente, a querer intervir. Contaram-me a lenda de São Martinho com palavras próprias, livres da rigidez e fixidez da linguagem do texto lido. Pouco a pouco, foram montando o *puzzle* textual, reconhecendo e descrevendo/caracterizando os momentos mais marcantes da lenda, numa espécie de exploração interpretativa. Bastou-nos estar atentos a determinados por-

menores, quais fios soltos de um qualquer tecido, que importa agarrar, explorar, desfiar e entrelaçar de novo. Disseram-me que, há muito, muito tempo, andava um cavaleiro no meio de uns campos, a cavalo...

E assim partimos para uma breve viagem de cerca de trinta minutos pelos caminhos da dramatização; naturalmente, sem sobressaltos, de forma criativa, imaginativa, viva, espontânea, livre, expressiva... Interrompi. Como é isso de andar a cavalo? Como se faz? Como desliza um cavalo? Que ruídos? Que movimentos do corpo? Como se monta ou desmonta um cavalo?

À medida que os alunos iam apresentando e descrevendo personagens ou situações do texto, pedíamos-lhes para exemplificarem, a fim de percebermos melhor o que pretendiam elucidar. Paulatinamente, fomos preenchendo o espaço da sala de aula com um pseudo Martinho, montado no seu cavalo, a trote, com a bata de reserva da professora balanceando, presa ao pescoço; com uma forte tempestade, representada por estrondosos trovões, por um vento altamente sibilante e muitas árvores a oscilar ao vento; com um velhinho, estendido no chão, a morrer de frio. Porque pouco convincente, este velhinho desamparado, pedimos-lhe que descrevesse o que sentiria e como se encontraria alguém perdido entre os campos, em fim de dia tempestuoso. Todos ajudaram a proceder a essa descrição, numa colorida chuva de ideias e exemplificações. Percebendo o que era estar, realmente, em desespero, correndo perigo de vida, o Ricardo, que se oferecera para representar o

papel da personagem em apreço, recomeçou a sua participação, trazendo, agora uma grande vivacidade à representação dramática. Com voz cansada, quase rouca, em desespero, repetiu um persuasivo grito de socorro. Acorreu o «Santo», que, desmontando, lhe ofereceu a capa.

Surgia, agora, nova dificuldade: como fazer aparecer o Sol em fim de tarde tão cinzento? Eis que emerge uma solução, nascida de uns olhos vivos e imaginativos: «durante o teatro apaga-se a luz e no fim acende-se e faz de conta que é o Sol». Genial! A turma concordou. A autora da ideia correu imediatamente para junto do interruptor, para a executar.

- Vamos ver a lenda de São Martinho, de uma vez, sem paragens? – perguntei.
- Vamos!!! – responderam em coro!

E assim aconteceu. Sem medos nem angústias, sem soletração, sem a preocupação de seguir rigorosamente os trilhos do texto lido, mas de o viver de forma entusiasta e criativa, sedutora, lúdica; aprofundando, partilhando, consolidando conhecimentos e competências e, acima de tudo, exprimindo alegremente uma desejável incorporação⁵ do lido/contado. Ninguém ficou de fora. Eram dezoito horas. Passara apenas cerca de meia

hora e nela correrá tanta vida e expressividade, tanta felicidade, tanta imaginação e vontade de participar. Sem tirar nada do seu lugar, mas respeitando a estrutura física e a disposição do espaço-sala de aula, porque era tarde e na manhã seguinte nova turma ocuparia o mesmo espaço.

- Ó professor, quando é que fazemos mais teatro? – perguntaram.
 - Sempre que vocês queiram! – respondi.
- De facto, ao longo do ano lectivo, oportunidades não faltaram.

Tantas e tantas vezes, depois de uma primeira leitura de contacto – primeiro silenciosa, depois feita pela professora ou pelo professor/investigador⁶ – seguia-se uma outra, de exploração analítica e interpretativa, baseada na conversação, na troca de ideias, interrogações, sugestões, esclarecimentos, a partir das principais categorias da narrativa: personagens – identificação, caracterização, adereços... –, acções, espaço, tempo e momentos/partes fundamentais, etc.

Aqui chegados, era só transpor o lido e discutido para a vida, aquilo que designamos por um terceiro nível de leitura, a «leitura exploratória vivencial», com a mediação dos corpos reais e concretos dos alunos e alunas/crianças que a essa tarefa se foram entregando cada vez mais de corpo inteiro, num fluir tão natural que acabaria por repercutir-se, também, na

⁵ Termo assim grafado por Daolio (1998: 39) e por nós importado dada a sua significação visual.

⁶ Sugerimos se faça sempre uma leitura bem pontuada e expressiva, com modulação da voz, sempre que necessário, criando uma atmosfera que permita visualizar facilmente o núcleo accional da diegese. Este tipo de leitura torna-se modelar para os alunos, porque claro e compreensível. Se o professor lê bem, os alunos tenderão a imitá-lo e a superá-lo, dinâmica que, interiorizada, se repercutirá, de forma positiva, pela vida fora, certamente.

expressão oral, nas produções escritas, nas leituras em voz alta, nos intensos momentos de conversação e nas sucessivas canseiras para adequar o espaço-sala-aula aos objectivos traçados para cada actividade.

No âmbito do presente Congresso Internacional do Ensino Básico, era nossa intenção explorar outros textos, um narrativo – *Ponto Final*, de António Torrado – outro poético – *O Mostrengo*, de Fernando Pessoa. Também os vivenciámos já, em diversos momentos, além de fábulas e textos produzidos pelos alunos. Por uma questão de tempo, não o faremos, contudo. Deixamos, apenas, a sugestão para eventuais interessados.

Importa evidenciar que, depois de algum tempo expostos a actividades no domínio do dramático, em contexto de aula de Língua materna, os alunos sentem necessidade de começarem eles a produzir e a explorar os seus próprios textos, passando de meros receptores a produtores textuais, com enormes vantagens, do ponto de vista pedagógico. Por isso nos dizia uma criança, então a frequentar o 4º ano do 1º ciclo do ensino básico, que o texto dramático é muito mais «ensinativo» do que os outros, expressão que passamos a usar, pela riqueza semântica que comporta e traduz.

Seja dos manuais, seja do diverso e cada vez mais apurado acervo textual infanto-juvenil, o que não faltam são textos de qualidade, à espera de quem os queira ler e, com eles, divertir-se, aprender e vivenciar momentos inesquecíveis.

Confirma-se, assim, o que nos haviam dito seis professoras do 1º ciclo, por nós inquiri-

das há alguns anos (Couto, 2003), na tentativa de percebermos quais as vantagens e desvantagens da actividade dramática na sala de aula, sobretudo em contexto de aprendizagem da Língua materna. Em síntese, as respostas dadas remetem para a ideia de que qualquer iniciativa neste domínio favorece e potencia:

- o trabalho em grupo;
- o relacionamento entre os alunos;
- a libertação e desinibição dos alunos que revelam grandes dificuldades em falar diante dos outros;
- o desenvolvimento da expressão oral – dicção e outros aspectos de ordem prosódica –, gestual e corporal;
- o gosto, descoberta e compreensão de diferentes aspectos da língua portuguesa;
- a expressão e controlo de emoções e sentimentos, logo, da auto-estima e da autoconfiança;
- a leitura, análise, interpretação e exploração/recr(e)iação textual;
- a aprendizagem de posturas corporais adequadas;
- a sinceridade, concentração, atenção, e espírito crítico, na diversão;
- o alargamento dos horizontes e das expectativas dos alunos, apontando, muitas vezes, caminhos vocacionais/profissionais a seguir; a emergência de novas atitudes e olhares face à Arte em geral.
- o acolhimento/inclusão, respeito e envolvimento de minorias, sejam elas da ordem das necessidades educativas especiais ou mesmo étnicas ou linguísticas;

- a interacção verbal adequada a diferentes situações e contextos;
- a utilização espontânea e simultaneamente a linguagem corporal e vocal para expressar sentimentos e ideias;
- a exploração harmoniosa do corpo-voz-espço;
- o uso multifuncional da escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos;
- o interesse pela investigação-pesquisa, selecção, tratamento e utilização de informação diversa;
- a colaboração interdisciplinar, consistente e sistemática, entre os diferentes professores das áreas envolvidas em determinados projectos;
- o desenvolvimento integral do aluno, pondo em acção capacidades motoras, auditivas, visuais, afectivas, cognitivas, cinestésicas, proxémicas e paralinguísticas, provocando a interacção de múltiplas inteligências;
- a mobilização de todos os saberes e experiências da criança-aluno;
- a afirmação da singularidade de cada um no seio do grupo, num movimento interactivo de partilha de sentimentos, emoções e conhecimento;
- o natural esbater de obstáculos físicos à comunicação, como são, por exemplos, os armários, as mesas e cadeiras, tantas vezes dispostas de forma que separam as crianças entre si e, mais grave ainda, as deixam de costas voltadas umas para as outras, convertendo, deste modo, «corpos transparentes» em «corpos apagados e opacos» (Couto e Lencastre, 2004).

Vantagens dilatadas por outro investigador (Ments, citado por Lopes, 2003: 10-11), que acrescenta eventuais desvantagens do drama, em contexto educativo, a saber:

- «A atmosfera e as convenções na sala de aula», isto é, o poder-se considerar que, deste modo, não se promove um «ensino sério» e que se perde a relação de autoridade professor-aluno;
- «A precisão e a importância do que é aprendido», na medida em que se torna difícil avaliar e controlar o que se aprende;
- «Os recursos», isto é, as actividades dramáticas, como vimos, exigem grande disponibilidade de tempo e de espaço. Estes e outros aspectos, podem gerar algum conflito em espaços de ensino mais tradicionais.

Conclusão

Cada criança é um mundo à descoberta. Nesse processo, o corpo é uma realidade incontornável, porque base na qual e partir da qual emerge toda a construção e expressão do ser do indivíduo. Ao longo do presente artigo, pudemos ver que a expressão dramática, sem se enfeudar à aula de Língua, pode concorrer para um tipo de abordagem linguística e textual mais activa, significativa, diversificada, integrada e socializadora, aspectos que compõem os «Princípios Orientadores da Acção Pedagógica no 1º Ciclo» (Ministério da Educação, 1998: 29-31).

Vimos que, em contexto de Língua materna, um texto pode ser submetido a três grandes

níveis de leitura: um primeiro de contacto; um segundo analítico e interpretativo e um terceiro exploratório vivencial. É neste nível de leitura que pode conseguir-se conciliar a Língua e o drama, vivenciando os elementos e momentos fundamentais do texto pelo, no, com o corpo.

Aos professores pede-se a planificação estruturada e interdisciplinar das suas aulas, criatividade e, sobretudo, abertura aos contributos dos alunos e alunas, de forma a atender aos interesses e necessidades de todos, num clima sedutor e aprazível. Vimos, ainda, que a disposição física da sala de aula deve variar em função dos objectivos e das necessidades operativas da aula, sendo ela própria promotora de relações de aprendizagem de qualidade, nunca um constrangimento. Reconhecemos as crianças e, sobretudo, os professores, apesar de, geralmente, não se sentirem habilitados a desenvolver iniciativas no domínio da expressão dramática, dentro ou fora do âmbito da Língua materna. Urge, deste modo, não apenas garantir uma formação profissional docente, inicial e contínua, sólida, abrangente, multifacetada, em todas as áreas e domínios, como propor acções de formação de professores, no sentido de reflectir sobre as potencialidades das expressões artísticas, nomeadamente da dramática, e de, sobretudo, repensar e evidenciar formas de articulação de áreas curriculares, neste âmbito, explorando as comunalidades entre a Educação e Expressão Dramática e a Língua materna.

Bibliografia

- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou Asas – A arte do voo ou a busca da alegria da aprender*. Editorial Asa. Porto.
- Cantista, M. J. P. (1982). *Sentido y ser en Merleau-Ponty*. Ediciones Universidad de Navarra. Pamplona.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Fundação Manuel Leão. Vila Nova de Gaia.
- Couto, J. M. (2003). *A Importância da Expressão Dramática na aquisição e desenvolvimento de competências linguísticas, literárias e cooperativas no 1º ciclo do ensino básico*, Trabalho de Investigação apresentado à Universidade de Santiago de Compostela, para obtenção do Diploma de Estudos Avançados (texto policopiado).
- Couto, J. M. (2004). Potencialidades Pedagógicas e Dramáticas da Literatura Infantil e Tradicional Oral, na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Em *Actas do I Encontro Internacional – A Criança, a Língua e o Texto Literário – da Investigação às Práticas*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança: 213-223.
- Couto, J. M. e Lencastre, M. L. (2004). Da Opacidade à Transparência do Corpo em Educação. Em R. Arce (Coord.), *La pensée critique en éducation*, Publicacions Universidade de Santiago de Compostela: 400-409.
- Couto, J. M. (2006). Vivenciar a Língua: a literatura infanto-juvenil e as expressões artísticas. Em F. Azevedo (Coord.), *Língua materna e Literatura Infantil*, Lidel. Lisboa: 245-282.
- Couto, J. M. (2007). A Promoção da Língua materna no/pelo Texto Dramático. *Contacto*, nº 3-4, Maio: 203-222.
- Daolio, J. (1998). *Da Cultura do Corpo*. Editorial Papirus. São Paulo.
- Faure, G. e Lascar, S. (2000). *O Jogo Dramático na Escola Primária*. Editorial Estampa. Lisboa.
- Fuegel, C. e Montolin, M. R. (2000). *Inovemos en el aula*. Octaedro. Barcelona.
- Kowalski, I. (2005). *... e a Expressão Dramática*. Escola Superior de Leiria. Leiria.
- Lamas, E. P. R. (1980). *O drama em educação: contributos para a aula de Língua materna* (texto policopiado).
- Lobo, A. S. (Coord.) (2002). *O Ensino e a Aprendizagem do Português na Transição do Milénio*. Associação de Professores de Português. Lisboa.

Lopes, M. S. P. (2003). Sinto que estou no sonho das nuvens: O percurso histórico-cultural dos diversos habitantes de Santo António do Cavaleiros, através da expressão dramática. *Ensinarte – revista das artes em contexto educativo*, nº 2, Outono: 8-26.

Ministério da Educação. (1998). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico: 1º Ciclo*. Departamento do Ensino Básico. Lisboa.

Nery, J. (1993). *Na Casa da Língua Moram as Palavras*. Editorial Asa. Porto.

Pavis, Patrice (1998). *Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Pereira, L. M. (2002). O Teatro: no Palco da Escola. Em *Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de português*. Associação de Professores de Português/Lisboa Editora. Lisboa: 311-313.

Ramos, R. Y. (2001). *Educación Integral: Una educación holística para el siglo XXI*. Vols I e II. Editorial Desclée. Bilbao.

Tormenta, R. (2005). As disciplinas nobres, as outras e as parentes pobres. *Jornal a Página*, nº 14, Abril: 46. (texto disponível em <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3824>)

Referências retiradas da Internet

http://novaescola.abril.uol.com.br/ed/138_dez00/htm/1/repcapa4.htm, consultado em 10 de Agosto de 2007.