

Originalmente publicado em: Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006.

A produção colectiva de um texto dramático no 1º ciclo

Luísa Álvares Pereira*
Filomena Rocha

Resumo

Com esta comunicação, pretendemos apresentar um projecto de intervenção sobre o texto dramático, relevando alguns dados que ajudam a compreender o desenvolvimento da produção textual por crianças do 4º ano.

Na realidade, sendo o texto dramático um dos grandes ausentes da sala de aula no 1º ciclo, impõe-se um trabalho com os textos e com o «jogo dramático» associado à aprendizagem da linguagem, já que, nesta faixa etária, julgamos ser fundamental uma experiência e uma vivência plural da língua pelas crianças. Por sua vez, a oportunidade de dramatizar o texto pode servir de motivação suplementar para a leitura e a escrita, implicando um trabalho colaborativo e de interajuda entre os alunos.

Em acréscimo, pensamos que é importante considerar que a produção de um texto dramático deve obedecer a uma planificação e à realização de várias actividades, em várias fases, e através de várias escritas e reescritas.

Estas dimensões fundamentais do ensino da língua no 1º ciclo constituíram os pilares orientadores do projecto de intervenção que apresentamos.

Introdução

A presente comunicação assenta num estudo elaborado no contexto de uma dissertação de mestrado em *Educação em Línguas no 1º Ciclo*, desenvolvido com o propósito de levar os alunos de uma turma do 4º ano a produzir um texto dramático. Centrar-se-á, fundamentalmente, no trabalho realizado pelos estudantes, assumindo-se, deste modo, que este texto tem um carácter mais «normativo» e de explicitação das acções de professor e de alunos. Isto não significa, no entanto, que não estejam subsumidas nas tarefas propostas aos alunos opções de carácter pedagógico-didáctico. A elas nos referiremos, aliás, em primeiro lugar.

Assim, dividiremos esta nossa intervenção em três partes: na primeira, procuraremos assinalar os fundamentos para o trabalho proposto; na segunda, definiremos as etapas e as tarefas de uma acção didáctica que se quer conducente à elaboração de um texto dramático por alunos de 4º ano e, num terceiro momento, faremos algumas reflexões finais que se nos afiguram importantes para a compreensão de uma didáctica do texto dramático.

*lpereira@ua.pt

1. Fundamentação para a acção prática

A justificação para a nossa apresentação da experiência com o texto dramático encontra-se, antes de mais, numa espécie de paradoxo facilmente verificável: grande ausência de actividades para trabalhar com este tipo de texto, quer nos manuais, quer em outros materiais didácticos, e a existência de uma literatura considerável sobre a didáctica do texto de teatro e sobre a relevância de trabalhar estes textos com as crianças.

Os textos dos autores que se debruçam sobre esta problemática têm enfatizado, sobretudo, as dimensões formativas ligadas quer às técnicas dramáticas, quer à leitura das peças teatrais. Aliás, é por esta razão que vários autores acentuam o facto de o contacto dos alunos com estes textos contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas e não linguísticas. A linguagem dramática envolve, com efeito, diferentes linguagens para produzir uma mensagem: a linguagem verbal, as linguagens corporal e gestual, da imagem, musical e sonora. Daí que se possa afirmar, tal como Isabel Tejerina, que a finalidade última do texto dramático é ser interpretado, podendo, evidentemente, ser só lido, o que implica que o leitor faça mentalmente a sua representação (2003: 104).

Nesta medida, as reflexões apresentadas prendem-se, essencialmente, com estas duas dimensões, em que se destaca a formação do sujeito enquanto ser e *ser de linguagem* e se tenta definir alguns pressupostos de ordem didáctica e pedagógica que subjazem às tarefas propostas aos alunos.

1.1. Algumas dimensões formativas ligadas às técnicas dramáticas

Sem querermos aprofundar, afloremos, apenas, algumas dimensões tratadas por alguns autores que se dedicam ao estudo destas questões, ao revelarem que as técnicas dramáticas – que incluem exercícios de concentração, de mímica, de improvisação, jogos dramáticos, jogos de papéis e encenações – compartilham os mesmos objectivos, nomeadamente: melhorar a interacção entre os alunos relativamente à tomada de decisões em colaboração, à necessidade de negociação e ao respeito pela opinião dos outros; melhorar as habilidades linguísticas, bem como a criatividade e a imaginação (Cantero, 2005: 109).

As técnicas dramáticas, assim entendidas, não têm tanto como objectivo a representação de uma peça de teatro para um público, mas, antes, a preocupação de levar os alunos a fazerem coisas com as palavras, isto é, a trabalhar com a língua. Ou seja, com as técnicas dramáticas abre-se a possibilidade de desenvolver uma razão para comunicar e de trazer a vida quotidiana para o interior da sala de aula. Assim, elas permitem não só desenvolver determinadas habilidades linguísticas, mas, também, elementos não linguísticos que fazem parte de qualquer situação de comunicação. Cantero (2005) sintetiza, assim, as possibilidades deste processo:

- o aluno projecta a sua personalidade (interesses, experiências,...) ao desempenhar diferentes personagens e papéis;
- contextualiza-se o ensino da língua;

- os alunos exploram e analisam a realidade que os envolve;
- a aula torna-se um espaço onde se reproduzem várias situações de comunicação;
- trabalham-se assuntos de temas transversais.

Se, para a criança, os textos que fazem parte do *corpus* que habitualmente se denomina *literatura para a infância* não são simples palavras escritas, mas sim «palavras, ideias, sentimentos, experiências que, emergindo da oralidade ou do papel, são elas próprias geradoras de acção, de vida» (Couto, 2003: 209), então facilmente se compreende que o texto infantil ganhe em ser abordado através do jogo simbólico e dramático – na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico – e da expressão dramática, nos últimos anos do 1º ciclo e nos 2º e 3º ciclos. Na realidade, «o jogo dá visibilidade às experiências, às expectativas, aos anseios, mas também aos medos e angústias da criança, colocando-a em confronto consigo mesma e com o grupo, por um lado, e, por outro, abrindo-a a outros mundos e realidades. É um excelente exercício de descoberta e de socialização» (idem: 209-210).

De facto, desde cedo, a criança convive com a expressão dramática, imitando os adultos, sua primeira fonte de aprendizagem. O jogo é, com efeito, o seu reino e, através dele, desenvolve a criatividade, a imaginação e a fantasia.

Para Vygotsky, citado por García del Toro (2004: 7), «el juego no es un simple recuerdo de impresiones vividas, sino una reelaboración creadora de estas». Assim, na perspectiva deste autor (García del Toro, 2004: 7), a experiência do jogo permite à criança combinar as suas vivências, criando uma nova realidade, que funciona como resposta à sua curiosidade e necessidade de descoberta e de saber. Cabe aos formadores, pais e professores, fornecer à criança oportunidades de jogo de modo a atingir um desenvolvimento pleno das suas capacidades formativas e comunicativas. Parece, pois, ser voz unânime que as dramatizações têm como objectivo principal o desenvolvimento da criatividade dos alunos, solicitando, dessa forma:

- uma maior evolução individual por meio da sua projecção imaginativa;
- a ampliação da sua esfera intelectual;
- uma melhor utilização da linguagem oral e mímica;
- o conhecimento do seu esquema corporal;
- a aceitação dos seus limites e a ampliação destes;
- uma superior valorização e aceitação do trabalho em grupo;
- uma melhor aproximação à sua herança cultural;
- a projecção, no âmbito escolar, de uma expressividade que facilitará a aprendizagem de qualquer matéria;
- o desenvolvimento do espírito crítico e da sua capacidade como espectador (García del Toro, 2004: 10-11).

Como vemos, a ênfase é colocada tanto nos aspectos lúdicos e criativos da actividade dramática – favorecedores de um processo de desinibição –, como no trabalho corporal com os alunos. Em síntese, podemos dizer, com Mojarro & Jurado, que «[e]sta

nueva forma de entender el teatro se basa en el *juego dramático* como instrumento para la sensibilización hacia las posibilidades expresivas del cuerpo, la expresión a través de un lenguaje integral y la comunicación de ideas, vivencias, sentimientos... ante los demás.» (Mojarro & Jurado, 1999: 21). Nesta linha, Pereira & Albuquerque (2005: 137) afirmam, também, que «la mise-en-scène, comme façon de lire le texte à partir d'un autre point de vue, est évoquée et acceptée comme stratégie permettant l'organisation de la personnalité de l'enfant.»

1. 2. As práticas com o texto dramático e a exploração da língua

Na mesma linha de defesa da didactização do texto de teatro, Glória Bastos (1999: 224) considera que as práticas textuais sobre produções dramáticas apresentam vantagens de carácter formativo nos vários domínios – cognitivo, afectivo, motor –, ao desenvolver situações onde o aluno «aprende a trabalhar, a criticar e receber críticas pertinentes, a valorizar e estimular o trabalho alheio, porque, no teatro, o que conta é o conjunto homogéneo, nivelado» (Cunha, citado por Bastos, 1999: 224). Nesta perspectiva, são possibilitadas oportunidades ao aluno de experimentar diversas «operações estruturantes: cognitivas, afectivas e semióticas» (Bastos, 1999: 224). Um importante trabalho metalinguístico e metacognitivo poderá, então, ser realizado através de exercícios de leitura, compreensão, interpretação, produção escrita, improvisação, simbolização, memorização, repetição.

A prática teatral admite tratamentos muito diversificados na educação, mas, segundo Mojarro & Jurado (1999), são as áreas de educação artística e de língua e literatura, com ênfase no aspecto comunicativo, aquelas que mais podem beneficiar com essa prática. Na opinião daqueles autores, é possível trabalhar todos os blocos de conteúdos da área de língua e literatura sob o ponto de vista da dramatização.

Relativamente à **comunicação oral**, o processo de dramatização pressupõe trabalho de grupo, implicando a necessidade de pôr em comum opiniões, decisões a tomar,... e, por conseguinte, que se utilizem e pratiquem vários domínios da linguagem oral: a conversação, a exposição e a argumentação. Por outro lado, a interpretação das personagens possibilita o combate a alguma timidez que exista e prejudique a expressão oral, assim como possibilita o treino da pronúncia e entoação, o desenvolvimento da capacidade de reacção e fluidez verbais e a tomada de consciência da necessidade de adequação do texto à situação.

Em relação à **comunicação escrita**, nas actividades de dramatização, estão também envolvidas tarefas de compreensão e expressão escrita. A compreensão escrita é exercitada através da leitura do texto dramático, quer escrito por um autor conceituado, quer escrito pelos próprios alunos. A expressão escrita é desenvolvida através do exercício de escrita de textos dramáticos, tanto na sua fase final como nas fases de preparação. Nestas, por exemplo, é necessário fazer esquemas, resumos para caracterizar personagens, espaços, tempo, conflito, tema. Além da aprendizagem da escrita de texto dramático, podem também desenvolver-se aprendizagens envolvendo a escrita de outros tipos de texto, como o descritivo e o narrativo.

Através da dramatização de situações comunicativas é possível abordar **a língua como objecto de conhecimento**. Com efeito, na dramatização desse tipo de situações é possível abordar certos temas de reflexão sobre o uso da língua. Por exemplo, a linguagem das personagens tem de se adequar a um contexto geográfico, social ou situacional, havendo necessidade de se eleger uma variedade linguística (padrão, dialectal,...) ou um registo familiar, coloquial, de acordo com as características dessas mesmas personagens.

Relativamente à **Literatura**, a prática teatral permite o contacto com o texto dramático como género literário, bem como com outros géneros literários (o narrativo, por exemplo). Este contacto, quer através da leitura de obras de autor, quer através da própria escrita dos alunos, permite a familiarização com as estruturas básicas características deste género.

2. Os textos dramáticos e a exploração da literatura

Hoje em dia, o enfoque comunicativo dado à educação linguística e a importância dada ao uso da língua vieram dar um grande realce ao estímulo do prazer pela leitura (principalmente no primeiro ciclo do ensino básico), no que respeita a uma educação literária. Para além da tónica que é colocada no prazer e na aquisição de competências de leitura, entende-se que o ensino da literatura deve, também, estimular os jovens a escrever textos literários, quer pela manipulação de formas linguísticas, quer pela imitação de modelos expressivos (géneros e estilos literários) – «*Los talleres literarios* aparecen entonces como una herramienta didáctica al servicio de la libre expresión de las ideas, de los sentimientos e de las fantasías (...).» (Lomas & Miret, 1999: 8). Pereira & Albuquerque (2005: 134) chamam também a atenção para «la nécessité pour l'enfant de vivre cette "écriture littéraire" pour mieux comprendre les mécanismes de la texture de la littérature».

Por sua vez, Isabel Tejerina, em relação ao texto literário dramático, considera que «las obras de teatro constituyen un buen medio en la conquista del placer y del hábito de la lectura, así como en todo el proceso de la educación literaria de nuestros niños y jóvenes» (Tejerina, 2003: 105). E acrescenta: «El goce estético de la lectura viene de la mano de la literatura, cuyo disfrute y apropiación es la base de la construcción de la competencia literaria.» (2003: 106)

Assim, a emoção e o prazer, na leitura, devem andar a par do esforço intelectual de compreensão e interpretação, contribuindo ambos para a educação da sensibilidade. Tejerina defende também que a leitura colectiva daquelas obras em voz alta é uma actividade motivadora, tanto para aqueles que lêem, como para aqueles que escutam, além de possibilitar uma leitura prazenteira e compreensiva. Ora, tal implica que aqueles que lêem tenham de compreender para poderem comunicar bem e com sentido e, portanto, desenvolvam a expressividade oral: dicção, entoação, altura,... e, no geral, que comuniquem mais eficazmente, uma vez que se torna necessário combater medos e inibições. Para Glória Bastos (1999: 224), o trabalho com o texto dramático em sala de aula é «um "palco" privilegiado para a aquisição do gosto e dos hábitos de leitura.» Já Martinez (1992: 33) realça que «*Les pratiques textuelles du théâtre* parce qu'elles agissent,

font jouer et jouent le texte permettent aux élèves de le comprendre, de le lire et peut-être même de l'écrire.»

Em síntese, o que procuramos dizer encontra eco na tripla dimensão formativa – no âmbito pedagógico, didático e educativo – que Martinez (1992) considera para a prática com o texto dramático, ao referir que as *práticas textuais de teatro* levam os alunos não só a ler ou a escrever texto dramático, mas também a fazerem jogo dramático, a serem críticos relativamente a uma repetição, a produzirem uma peça e a assistirem activamente a uma representação. A mesma autora defende que «(...) les pratiques textuelles théâtrales, parce qu'elles permettent d'aller dans un va-et-vient productif *du texte écrit au texte joué ou représenté*, sont particulièrement formatives sur les plans pédagogique, didactique et éducatif» (1992: 34).

Ao nível pedagógico, é dada a oportunidade aos alunos de realizarem diversas operações cognitivas, afectivas e semióticas estruturantes:

- «lecture, compréhension, interprétation, traduction, production d'écrit;
- improvisation, symbolisation;
- mémorisation, répétition (important travail métalangagier et métacognitif), représentation» (Martinez, 1992: 34).

Ao nível didático, poder-se-ão tratar várias épocas, autores e géneros. Desta forma, teremos oportunidade de abordar as características do texto dramático (presença de diálogos entre as personagens e de didascálias), de realçar o dispositivo enunciativo do teatro onde se cruza um diálogo interno (entre as personagens) e um diálogo externo (colectivo enunciador _ autor + encenador + actores, etc. e um enunciatário _ o público). A «representação» pode ser vista como texto complexo e pluricódigo onde o sentido é criado através da conjugação de toda a espécie de signos verbais e não verbais.

Ao nível educativo, o aluno poderá explorar a sua personalidade psico-motora, afectiva e social; descobrir-se a Si próprio e ao Outro.

Citando Martinez (1992: 35): «Les pratiques textuelles théâtrales peuvent faire vivre, aujourd'hui, dans l'école, des aventures excitantes susceptibles de (r)allumer chez les élèves non seulement le goût de la lecture mais de l'écriture, le goût pour une parole vive écrite comme orale et pour une communication interpersonnelle et culturelle vraiment significative.»

3. Princípios pedagógicos e didáticos subjacentes ao percurso de trabalho

De entre uma multiplicidade de princípios didáticos susceptíveis de dar corpo e voz à sequência de ensino que apresentamos a seguir, destacaremos dois que se nos afiguram determinantes e coerentes com as justificações e fundamentações apresentadas para um trabalho com o texto dramático no 1º ciclo do Ensino Básico.

3.1. A interacção leitura – escrita

Parece-nos indispensável salientar este princípio, por uma série de razões:

- i) porque contempla uma dimensão aparentemente óbvia e, contudo, muitas vezes pervertida na sua conceptualização;
- ii) porque subsume muitos outros pressupostos determinantes na definição de uma didáctica da escrita e da leitura;
- iii) porque anula qualquer pretensão a pensar que uma destas habilidades deve levar a dianteira sobre a outra.

De facto, no contexto escolar do 1º ciclo, nem sempre que se fala da ligação entre a leitura e a escrita se assume o seu sentido mais produtivo e mais interessante. Normalmente, escamoteiam-se dimensões determinantes neste processo de interacção e sobram visões redutoras, tais como aquelas em que o aluno escreve na continuação do texto lido, influenciado por ele e/ou à maneira dele, sem se interrogar muito sobre o texto – fonte, sobre as suas próprias condições de produção. Nesta medida e, independentemente da validade pontual destes exercícios de imitação, o que está em causa é, por um lado, a necessidade de se pôr em evidência a organização de determinado texto e, por outro, a importância de trabalhar a partir de um *corpus* alargado de textos (Pereira, 2004).

Se é fundamental interrogar os textos a ler, enquanto estratégia de pensar a sua linguagem e a sua construção, também é importante interrogar os textos a escrever; ambos devem ser pensados antes de ler/escrever – quer para actualizar conhecimentos, quer para activar mundos possíveis, registos discursivos, linhas condutoras e tópicos orientadores do texto –, quer depois de ler/escrever, numa perspectiva de interrogação sobre o sentido dos textos para a finalidade definida e/ou encontrada. Assim, qualquer texto deve ser encarado como instância de produção e ser objecto de manipulação em função do seu registo e das suas possibilidades em determinado contexto. O texto literário, por exemplo, revelar-se-á mais flexível e de construção menos rígida, embora, quase sempre, com uma matriz de definição que é própria do seu género de literatura.

A correlação de forças, na escola, em termos de domínios de ensino – aprendizagem na escola, tem estado desequilibrada e ganha, sem dúvida, a leitura; não sabemos se a **boa leitura**. Aliás, sabe-se que prevalece, muitas vezes, a ideia de que basta ler para saber escrever, como se o **saber escrever** decorresse, tão-só, da leitura.

Ora, se a relação biunívoca é muito mais produtiva em termos de aprendizagem da linguagem escrita, não é porque se trata de uma mera transposição de mecanismos linguísticos e discursivos, mas porque se criam verdadeiras situações mobilizadoras de representações de ensino da leitura e da escrita como práticas sociais e culturais e, portanto, capazes de induzir nos alunos sentidos para um trabalho com a língua, que vai muito para lá da mera execução de uma tarefa solicitada pelo professor. É importante investir em estratégias em que os alunos perspectivem a aprendizagem do ler e do escrever como meio para ampliar os seus conhecimentos, como fonte de prazer, como possibilidade de comunicar.

O vaivém entre uma e outra competência encontra, pois, a sua maior pertinência na possibilidade que é dada ou não ao aluno de pensar a linguagem e de engendrar uma grande clareza cognitiva relativamente aos processos (linguísticos, textuais e discursivos) em causa no texto a ler e/ou escrever. Para tal, o aprendiz necessita de parar em determinados momentos do (seu) texto, interrogar-se sobre o que já (se) disse e o que ainda haverá para dizer. De facto, só aquele que faz uso da sua capacidade leitora, para detectar falhas e incongruências no seu escrito, é capaz de o rever e de o corrigir. Talvez fosse isto que os autores do Programa do 1º ciclo queriam lembrar quando preconizam que se pratique «a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura» (Ministério da Educação, 2005: 137).

3.2. Escrita como reescrita

Como se sabe, o trabalho de escrita é encarado por vários autores como um processo que implica várias operações: planificar, escrever e reescrever. Como também várias investigações já ditaram, a revisão é a fase da escrita que mais dá azo a aprender, sobretudo se colocarmos os alunos perante uma acção intencional com determinada função comunicativa. No entanto, pôr os alunos a rever os textos – seus e de outros – não pode significar deixá-los sozinhos perante tarefa tão complexa e, muito menos, exigir-lhes que façam mudanças radicais e a vários níveis. A competência de rever não aparece só porque aos alunos se pede a realização de uma actividade, antes exige um trabalho do professor e a criação de instrumentos de sustentação de todo o processo.

As interações verbais quer entre alunos, quer entre alunos e professor, acerca da escrita dos seus textos, favorecem a aprendizagem, uma vez que falar, trocar opiniões, ajuda a clarificar ideias, a escrever e a aprender a escrever. De igual modo, também as actividades de auto e heterocorreção dos escritos podem ajudar a aperfeiçoar a competência de escrita pela necessidade de pensar e repensar o sítio das palavras nos textos. Tal como nos diz o programa do 1º ciclo – «Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos (em colectivo, em pequeno grupo), questionando o autor, emitindo opiniões e apresentando críticas e sugestões para o melhorar.»; «Participar na reescrita do texto, confrontando hipóteses múltiplas, tendo em conta o seu aperfeiçoamento (organização das ideias, supressão de repetições desnecessárias, adequação do vocabulário, adjectivação, formas básicas da ortografia, da acentuação e do discurso directo).» (Ministério da Educação, 2005: 137).

Assim, o ensino da escrita como reescrita pressupõe dar aos alunos tarefas de produção circunscritas e pô-los a pensar sobre os desajustes de linguagem dos textos. Pressupõe, também, criar espaços de partilha de dúvidas, de escrita em conjunto e de comparação de opções discursivas.

Este princípio didáctico consubstancia-se, então, na ideia de que é necessário intervir no processo de escrita e não só no produto e de que é importante apoiar os alunos na produção de textos completos e complexos.

4. A sequência didáctica para a produção de um texto dramático

4 a) O trabalho que ora se apresenta foi realizado, como anteriormente referido, numa turma do 4º ano, constituída por 20 alunos, 12 rapazes e 8 raparigas, com um nível de aproveitamento médio satisfatório, havendo uma criança com necessidades educativas especiais.

Para a realização deste trabalho, a turma foi dividida em cinco grupos de quatro elementos.

Após cada sessão, os alunos escreviam, num caderno criado para o efeito, as suas impressões/reflexões diárias, seguindo algumas sugestões:

- *O que aprendi hoje?*
- *De que é que mais gostei?*
- *De que é que menos gostei?*
- *As minhas maiores dificuldades foram...*

Com esta actividade, pretendia-se possibilitar aos alunos um momento de reflexão sobre a sua própria aprendizagem e a sua relação com o saber.

Inicialmente, houve uma fase de negociação do projecto, precedida e apoiada pelas respostas dos alunos a um questionário com três partes: a primeira, para registo de alguns dados pessoais; a segunda, onde se procurava obter informações sobre as suas representações acerca do texto dramático e as suas expectativas em relação a um possível trabalho com este género textual, na escola; a terceira parte, para reconhecimento de um texto dramático e sua justificação.

Numa primeira fase, apelando às respostas dos questionários, tentou-se uma primeira aproximação ao tema do texto a produzir, ao objectivo da sua escrita e também a uma sensibilização à linguagem escrita deste tipo de textos. Essa aproximação foi feita através de uma discussão em grande grupo – turma –, tendo tido como fio condutor três dimensões a ter em conta para a produção textual:

- a) A dimensão semântica – Sentido – tema: de que podemos/vamos falar?
- b) A dimensão pragmática – Comunicação: quem fala a quem? Porquê? Para quê?
- c) A dimensão sintáctica – Material linguístico: como será dito?

Como se sabe, para a escrita ter sentido para as crianças, esta deve ter uma intenção comunicativa e poder ser divulgada. Tendo este propósito, este projecto tinha como objectivo final a escrita de um texto para os colegas mais novos, ou a partir de um tema já estudado ou escolhendo um bloco temático de uma das áreas disciplinares.

Como esta era uma sessão com características diferentes das outras, foram também escritos, no quadro, os seguintes tópicos, que os alunos podiam seguir ao escreverem as suas impressões/reflexões diárias:

- *o que estivemos a fazer;*
- *o que vamos fazer;*
- *de que é que gostámos;*

- o que esperamos vir a fazer;
- as nossas expectativas.

4 b) As duas primeiras sessões foram dedicadas à definição do tema, cujas etapas foram já referidas, e a uma improvisação de acontecimentos da vida quotidiana, partindo de uma situação dada por escrito. Na descrição da situação, foram dadas pistas sobre o lugar onde se desenrolava a acção, o papel das personagens, o ambiente,...

A improvisação foi combinada em cada grupo, que definiu o que ia fazer e quem ia desempenhar o papel das personagens envolvidas na acção. Depois da improvisação para toda a turma, cada grupo passou a sua improvisação para escrito. Logo aqui se pretendia que os alunos fizessem uma primeira reflexão sobre como dizer aos outros aquilo que, para eles, era claro – como, por exemplo, os dados da situação de fala.

4 c) Nas sessões seguintes, percorreram-se as seguintes etapas:

- leitura atenta e reflectida do texto dramático *Onde Estará o Limão?*, retirado da obra *Teatro do Gato do Chapéu Alto* de Natércia Rocha. A posterior reflexão incidiu sobre algumas características deste género textual, como, por exemplo, os diálogos («texto dito») e as didascálias (com o nome das personagens, a indicação do modo como falam, a quem se dirigem,...). Em cada grupo, aos pares, sublinharam-se, com cores diferentes, os diálogos e as didascálias. Já em grupos de quatro, registou-se o modo como estão escritos os diálogos e as didascálias (local onde se encontram, tipo de letra utilizada,...).
- divisão da turma em 3 grupos em que cada um fez uma leitura dialogada e expressiva, preparando a representação de um dos seguintes textos: *Onde Estará o Limão?*, *O Dentinho de Ouro* e *Que Bela Festa!*, pertencentes à obra *Teatro do Gato do Chapéu Alto* de Natércia Rocha.
- ida ao teatro e preenchimento de uma ficha de registo de observação do espectáculo teatral.
- leitura expressiva dos textos *Onde Estará o Limão?*, *O Dentinho de Ouro* e *Que Bela Festa!* e dramatização perante a turma.
- registo, numa grelha pensada em conjunto, do que nos indicam algumas didascálias (ou seja, as suas funções, tais como a indicação do nome das personagens, do modo como falam, a quem se dirigem,...) do texto *Onde Estará o Limão?* (registre-se que, neste texto, apenas aparecem didascálias de personagem).

Na escolha da obra e dos textos, tivemos em conta alguns critérios, como os a seguir enunciados. O livro *Teatro do Gato do Chapéu Alto* é composto por textos não muito extensos, simples, de fácil compreensão, com humor e utilização de verso rimado. Escolhemos os três referidos, que apreciamos particularmente, e que nos pareciam ser do agrado das crianças. Por outro lado, o número total das personagens dos três textos é coincidente com o número de crianças da turma, o que possibilitou que todos participassem, desempenhando um papel.

Por sua vez, a ida ao teatro permitiu o contacto dos alunos com esta forma de arte, podendo ser um incentivo para a escrita dos seus próprios textos dramáticos. A peça intitulava-se *A Lua É de Queijo?*, cujo texto está ligado à ciência – neste caso, à Astronomia, área que, habitualmente, é do interesse e agrado dos alunos.

4 d) O tempo seguinte da sequência didáctica foi dedicado à leitura e análise de excertos de outras obras de texto dramático: *Polegarzinho*, de João Paulo Seara Cardoso; *Aventuras de Animais e Outros que Tais*, de Mendes de Carvalho & Orlando Neves; *A Asa e a Casa*, de Teresa Rita Lopes; *A Adivinha*, de Ilse Losa, *O Que É Que Aconteceu na Terra dos Procópios*, de Maria Alberta Menéres; *O Inventão*, de Manuel António Pina; *Os Piratas*, de Manuel António Pina, e *O Saco de Mentiras*, de Vergílio Alberto Vieira, nomeadamente através de:

- i) Observação e reflexão sobre:
 - os diálogos;
 - as didascálias, distinguindo-as, com cores diferentes, dos diálogos e registando, em grelhas elaboradas para o efeito, quer o modo como estes estão escritos, quer as funções de algumas didascálias (havendo já outras – acerca do tempo e do espaço, por exemplo – além das de personagem).
- ii) Correção, em grande grupo, do registo das propriedades dos diálogos e das didascálias.

Ao escolher as obras referidas, tivemos a preocupação de escolher textos de vários autores e que representassem modos diferentes de escrita de texto dramático, atendendo sobretudo às modalidades de apresentação formal. Estavam presentes as obras completas, mas estudaram-se apenas excertos do início (*incipit*), onde estão presentes as didascálias iniciais que, normalmente, dão informações de vária ordem: sobre o espaço e o tempo, a posição das personagens, etc.

4 e) O trabalho descrito de leitura de textos semelhantes ao texto a produzir foi fundamental para as tarefas que se seguem, nomeadamente a realização de actividades de reescrita do primeiro texto escrito a partir da improvisação realizada na segunda sessão.

Nesta etapa, cada grupo (de quatro elementos) reescreveu/melhorou o texto da improvisação que fez, com a ajuda de instruções (memorando) que foram elaboradas previamente pelos e com os alunos. Inicialmente, cada grupo pensou e escreveu ideias para melhorar o seu texto. Depois, essas ideias foram postas em comum, discutidas, seleccionadas e escritas no quadro. Assim, surgiram as seguintes sugestões/regras, consideradas válidas para todos os textos:

- escrever uma didascália no início do texto para descrever o espaço, as personagens, o tempo, o som,...;
- escrever o nome das personagens antes da sua fala;
- escrever o que as personagens têm de fazer;
- escrever didascálias de personagem: expressão, relação corporal, movimento, descrição, posição e a quem se dirige;

- escrever didascálias de tempo, espaço e som, ao longo do texto;
- melhorar os diálogos (acrescentando falas, tendo atenção à maneira de falar de cada personagem e à clareza com que fala);
- usar adequadamente os sinais de pontuação;
- fazer uma lista das personagens.

Cada grupo passou o seu «novo» texto para computador e dramatizou-o para toda a turma.

Esta sessão coincidiu com a comemoração do Dia Mundial da Água¹.

As últimas sessões foram dedicadas à elaboração colectiva de um único texto a partir da fusão/articulação dos cinco textos escritos pelos diferentes grupos. Num primeiro momento, cada grupo fez o seu plano para articular esses textos, com o apoio do memorando de ajuda à reescrita e de orientações escritas no quadro. Num segundo momento, cada grupo pôs em comum o seu plano para toda a turma, e deu-se início à escrita colectiva da versão final do texto. Este trabalho de escrita colectiva implicou uma reflexão/questionamento em conjunto, partindo-se de textos parcelares para a construção de um texto global.

Por fim, o texto colectivo foi dramatizado para os colegas da escola.

5. Notas finais

Para finalizar, destacamos algumas notas finais sobre a nossa proposta de trabalho de uma produção de texto dramático a alunos de 4º ano:

- A adesão inquestionável dos alunos durante o percurso, apesar de ser uma tarefa longa e complexa.
- As actividades diferenciadas, a ajuda dos colegas e do professor, o «dizer alto», a leitura de textos de autores para se analisar o modo como estes resolviam problemas de produção deste tipo de texto foram recursos determinantes para aquisição da competência de (re)escrita.
- A criação de uma atmosfera de trabalho e de sentido para todas as tarefas a fazer induziu uma relação mais positiva e significativa dos alunos com o *saber escrever*; ao invés de uma actividade mecânica, sentiram que é uma actividade de carácter epistémico e identitário: escrevem, inscrevem-se nos seus escritos e ficam a conhecer e a dominar alguns aspectos deste gesto (como ficou evidente pela análise das reflexões e impressões diárias).
- A produção de um texto com uma finalidade e uma intencionalidade comunicativa permite que os alunos se situem no mundo da escrita em geral e não encarem a escrita apenas como uma actividade escolarizada.
- O equilíbrio entre tarefas mais concretas e tarefas mais livres foi propício a uma reflexão sobre a escrita, nomeadamente deste género textual.

¹ Aproveitámos esse facto para acrescentar aos textos mais informação sobre a água. Um grupo retirou informações do livro *Água Passo a Passo*. Outro grupo continuou o texto abordando a questão da poupança de água, partindo de pesquisas feitas na Internet.

Referências bibliográficas

- ▶ BASTOS, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ▶ CANTERO, J.L. (2005). «Una propuesta para desarrollar las habilidades comunicativas con técnicas dramáticas», in *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 39, 108-120.
- ▶ CARDOSO, J.P.S. (2002). *Polegarzinho*. Porto: Campo das Letras.
- ▶ CARVALHO, M. & NEVES, O. (1982). *Aventuras de Animais e Outros que Tais*. Lisboa: Plátano.
- ▶ COUTO, J.M.A. (2003). «Potencialidades Pedagógicas e Dramáticas da Literatura Infantil e Tradicional Oral», in F.F. de Azevedo et al (coord.), *Actas do I Encontro Internacional A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas* (pp. 209-223). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- ▶ GARCÍA DEL TORO, A. (2004). *Comunicación y Expresión Oral y Escrita: La dramatización como recurso* (2ª edição). Barcelona: Editorial Graó.
- ▶ LOMAS, C. & MIRET, I. (1999). «La educación poética», in *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 21, 5-16.
- ▶ LOPES, T.R. (2004). *A Asa e a Casa*. Porto: Campo das Letras.
- ▶ LOSA, I. (1994). *A Adivinha*. Porto: Afrontamento.
- ▶ MARTINEZ, M.L. (1992). «Les pratiques textuelles théâtrales et l’enseignement du français», in *Pratiques*, 74, 33-58.
- ▶ MENÉRES, M.A. (2002). *O Que É Que Aconteceu na Terra dos Procópios*. Porto:Asa.
- ▶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005). *Organização Curricular e Programas: 1º Ciclo do Ensino Básico* (4ª edição). Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- ▶ MOJARRO, F.J.V. & JURADO, J.A.C. (1999). «Evolución del teatro en el ámbito escolar (Una visión desde Andalucía)», in *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 19, 20-32.
- ▶ PEREIRA, L.A. (2004). «A língua escrita no(s) 1º(s) ciclo(s) do ensino básico – para uma definição de esquemas didácticos em ensino da produção de escritos e leitura», in *Intercompreensão - Revista de Didáctica das Línguas*, 11, 49-59.
- ▶ PEREIRA, L.A. & ALBUQUERQUE, F. (2005). «Le texte littéraire à l’école primaire au Portugal: programmes, projets, théories e pratiques», in *Repères – Recherches en didactique du français langue maternelle*, 32, 123-158.
- ▶ PINA, M.A. (2004). *O Inventão* (2ª edição). Porto: Asa.
- ▶ PINA, M.A. (1997). *Os Piratas*. Porto: Afrontamento.
- ▶ ROCHA, N. (2003). *Teatro do Gato do Chapéu Alto*. Lisboa: Caminho.
- ▶ TEJERINA, I. (2003). «Educación literaria y lectura de textos teatrales. Una propuesta para la educación primaria y la educación secundaria obligatoria», in *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 33, 104-117.
- ▶ VIEIRA, V.A. (2001). *O Saco de Mentiras* (2ª edição). Lisboa: Caminho.