

Nicolas Martins da Silva

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e do Francês nos Ensinos Básico e Secundário

*A Dramatização e o Jogo Dramático nas Aulas de Português Língua Materna e de Francês Língua Estrangeira:
Estratégias auxiliares para uma melhor codificação e descodificação dos textos*

2014

Orientador: Professora Doutora Isabel Morujão
Coorientador: Professor Doutor José Domingues de Almeida

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Ao Kévin

À Professora Teresinha

À Sissi

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Morujão, agradeço a constante disponibilidade, orientações e sugestões ao longo da elaboração e implementação deste projeto de investigação-ação. Agradeço a força, o ser um ser humano fantástico, que vou admirar sempre! Esta foi uma fase importante na minha vida, da qual felizmente fez parte.

Ao meu coorientador, Professor Doutor José Domingues de Almeida, queria agradecer o tempo que me disponibilizou, a sinceridade e genuinidade e o estar sempre pronto para ajudar com a maior celeridade possível. Agradeço também a orientação nos seminários, tão importante para a prática letiva.

Aos orientadores de escola, Dr. António Salvador e Dra. Carlota Madeira, por partilharem os vossos saberes e a vossa experiência. Sou-vos muito grato e sei que, ao longo da minha vida profissional, recordarei este estágio com um sorriso.

À Faculdade de Letras. Cresci bastante desde que aqui entrei pela primeira vez.

A todos os bons Professores com quem tive aulas, por contribuírem para o meu crescimento, por me incentivarem a continuar este caminho, por serem um exemplo para mim. Espero ser para os meus alunos aquilo que foram (e são) para mim.

A toda a Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida, por me acolher, criando um clima positivo, mesmo em tempos difíceis.

A todos os meus alunos, por entrarem nesta viagem comigo.

Aos meus colegas de estágio, pela amizade, auxílio e cooperação. Esta experiência não seria a mesma sem vocês.

A todos os meus Amigos, por serem a minha família de todos os dias, por tornarem a minha vida melhor a cada segundo, por compreenderem os meus anseios, os meus problemas, por sorrirem comigo.

À Inês, pela paciência, ajuda constante, pelas tardes bem passadas e pelos conselhos.

Agradeço aos meus Pais por lutarem, todos os dias, para que os meus sonhos se concretizem. Aquilo que eu sou hoje ou serei amanhã é também ser um pouco de vós, do vosso esforço, dos sacrifícios e do vosso amor.

A ti, Kiki, por seres Irmão, amigo, companheiro de todas as lutas possíveis e imaginárias. Por, desde sempre, seres metade de mim.

Obrigado, Kévin, “mon bébé”, pelos sorrisos, brincadeiras e traquinices. És o melhor afilhado do mundo.

Obrigado, Sissi, por tudo!

Obrigado, MC, por fazeres parte de mim! Hero *

A todos, muito obrigado!

*Subitamente- que visão de artista!-
Se eu transformasse os simples vegetais
À luz do Sol, o intenso colorista,
Num ser humano que se mova e exista
Cheio de belas proporções carnaís?!*

Cesário Verde

Resumo

Numa sociedade cada vez mais desenvolvida tecnologicamente, onde os meios de comunicação em rede assumem cada vez mais importância, o professor de língua materna e estrangeira deve procurar alternativas didático-pedagógicas a essa teia tecnológica que, cada vez mais, encerra os discentes numa realidade virtual. Assim, após um processo de diagnose que revelou nos alunos dificuldades na leitura expressiva e em comunicar de forma expansiva e desinibida e detetou a forma como, nos intervalos, eles se encostavam às paredes a comunicar por telemóvel e não oralmente, apostou-se na dramatização e no jogo dramático como ferramentas essenciais para devolver ao sujeito, neste caso o aluno, todo o esplendor comunicativo que a sua condição humana oferece. Procurou-se, com este trabalho, clarificar conceitos e lançar estratégias que poderão servir não só o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, mas também da sua capacidade criativa e expressiva. No final do trabalho, analisam-se os resultados e os efeitos que a atividade dramática teve e poderá ter sobre os alunos, no contexto (restrito e abrangente) de sala de aula. Pretendemos, acima de tudo, dar um contributo para a construção de um hábito dramático, pelo qual, alunos e docentes, envolvidos na mesma trama, construam experiências de descoberta, de expressividade, de comunicação comunitária, que lhes colmate falhas de compreensão dos textos e do mundo, e os conduza a uma autossuperação dos seus limites, uma vez conhecidos.

Palavras-chave: dramatização; jogo dramático; comunicação; expressividade; criatividade;

Résumé

Dans une société de plus en plus technologiquement développée, où les moyens de communication ont de plus en plus d'importance, le professeur de langue maternelle et étrangère doit chercher des alternatives didactiques et pédagogiques à cette Toile médiatique qui enferme les élèves dans une réalité virtuelle. Ainsi, suite au diagnostic, lequel a révélé les difficultés des élèves à lire et à communiquer de façon expansive et sans inhibition, surtout tenant compte qu' ils ne communiquaient, pendant la récréation, qu' à partir de leurs portables, nous avons misé sur la dramatisation et le jeu dramatique comme outils essentiels pour renvoyer au sujet, dans ce cas-là, l'élève, toute la splendeur communicative que lui offre sa condition humaine. Nous avons tâché avec ce travail de clarifier des concepts et de lancer des stratégies qui pourront servir non seulement au développement des capacités communicatives des élèves, mais aussi de leurs capacités créatives et expressives. À la fin du travail, nous analysons les résultats et les effets que l'activité dramatique a eus et pourra avoir sur les élèves, en contexte de classe (au sens strict et large). Nous visons, surtout, contribuer à la construction d'une habitude dramatique, à travers laquelle les étudiants et les enseignants construisent des expériences de découverte, d'expressivité, de communication collective, à même de palier leurs défauts de communication, et qui les amènent au dépassement de leur propres limites, une fois détectées.

Mots-clés: dramatisation; jeu dramatique; communication; expressivité; créativité;

Sumário

ÍNDICE DE FIGURAS	IX
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
Limiar.....	6
Capítulo I	9
1- Ensaio de clarificação dos conceitos operatórios.....	9
2- Da leitura expressiva e dramatizada à dramatização.....	15
3- Vantagens do recurso à atividade dramática em aula.....	19
4- A dramatização e o jogo dramático na convergência de uma ideologia pedagógica e de uma didática para a sensibilidade.....	22
Capítulo II.....	24
1- O lugar da dramatização nos documentos orientadores.....	24
1.1- A dramatização nos <i>Programas de Português</i> e nas <i>Metas Curriculares</i>	25
a) 3º Ciclo do Ensino Básico.....	25
b) Ensino Secundário.....	27
1.2- A dramatização nos <i>Programas de Francês</i>	29
1.3- A dramatização no <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i>	31
2- O espaço para a dramatização nos manuais escolares.....	33
PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Capítulo I – Contextualização do projeto de investigação-- ação.....	39
1- O concelho.....	39
2- A escola.....	40
3- O grupo de teatro.....	42
4- A dramatização em contexto de sala de aula: breve apontamento metodológico.....	43
Capítulo II – Estratégias didáticas e sua aplicação nas aulas de língua materna.....	45

1- As turmas, a diagnose, as estratégias.....	45
1.1- Turma de Português 9º ano.....	45
a) A turma.....	45
b) A diagnose.....	47
c) As estratégias.....	48
1- Aprendizizes de dramaturgo e dramatização.....	48
2- Ida às <i>Leituras Dramatizadas</i> no Teatro Nacional São João.....	50
3- Dramatização de um poema.....	52
1.2- Turma de Português 11º ano.....	54
a) A turma.....	54
b) A diagnose.....	55
c) A estratégia.....	57
2- Aplicação das estratégias nas aulas de língua materna.....	59
2.1- Turma de Português 9º ano.....	59
2.2- Turma de Português 11º ano.....	62
Capítulo III – Estratégias didáticas e sua aplicação nas aulas de língua estrangeira.....	64
1- A turma, a diagnose, as estratégias.....	64
a) A turma.....	64
b) A diagnose.....	65
c) As estratégias.....	67
1- “Jogo da bola”.....	67
2- Dramatização.....	68
d) Resultados do questionário final.....	69
2- Aplicação das estratégias nas aulas de língua estrangeira.....	70
CONCLUSÃO.....	74
BIBLIOGRAFIA.....	77
WEBGRAFIA.....	79
ANEXOS.....	83

Índice de Figuras

Figura 1.....	6
Figura 2.....	6
Figura 3.....	7
Figura 4.....	17
Figura 5.....	17
Figura 6.....	17
Figura 7.....	50
Figura 8.....	51
Figura 9.....	51
Figura 10.....	70

Introdução

O presente relatório resulta do trabalho e experiência de estágio que realizei na Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida, em Espinho, no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Francês) nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O projeto de investigação-ação que pensei e elaborei no final de algum tempo de diagnose e conhecimento das turmas centrou-se na *dramatização e no jogo dramático nas aulas de Português Língua Materna e Francês Língua Estrangeira* tentando criar, em sala de aula, uma atmosfera que envolvesse ativamente o aluno na sua aprendizagem. O conhecimento das línguas, muitas vezes secundarizado pelos alunos, é fundamental para o desenvolvimento das suas competências comunicativas. Assim, todo o trabalho desenvolvido ao longo deste projeto pretendeu ser, antes de mais, um contributo para a exploração da expressividade e da capacidade interpretativa e comunicativa dos estudantes nas aulas de língua materna e de língua estrangeira.

A escolha do tema não foi fácil. Acima de tudo, senti que o projeto de investigação-ação deveria ser algo que predispuesse mais os alunos para a aprendizagem, mas também deveria refletir aquilo que sou e anseio ser no futuro enquanto docente. Devemos o melhor àqueles que nos acompanham nesta viagem. Por outro lado, considero ser crucial que o professor se coloque no papel do aluno, não se esquecendo de que já esteve do outro lado. Recordo-me de, enquanto aluno, ansiar por atividades dinâmicas que me libertassem daquele que era sempre o mesmo lugar. Atualmente, ainda me recordo de algumas delas e, conseqüentemente, dos conteúdos que lhes eram inerentes. O papel do professor não deve ser, obviamente, o da busca da sua aceitação, a todo o custo, pelos alunos, mas é fundamental haver negociação e, acima de tudo, o reconhecimento de que o aluno deve ter uma participação ativa, porque tal significa o seu empenho e disponibilidade para o processo de ensino-aprendizagem.

É fulcral, antes de proceder a qualquer escolha de projeto num Mestrado em Ensino, refletir sobre o papel do professor numa sociedade cada vez mais desafiante e exigente, onde os alunos são confrontados com mudanças constantes, fruto de um

desenvolvimento tecnológico explosivo. A escola, em meu entender, deve, para além de acompanhar os alunos, antecipar situações e preparar os seus alunos para que toda a evolução se processe sem radicalismos. A ideia de uma sala de aula em que os alunos suspirem pelo fim dos noventa minutos do tempo letivo entristece qualquer professor. Carlos Rodrigues Brandão, Professor doutorado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo, recorda que “o melhor do colégio sempre foi “a hora de saída”(…). Depois, o melhor era o “recreio”. Pior que a hora da “entrada no colégio” só mesmo o da “entrada na sala de aula” (*apud* Silva, s.d.: 3). Consequentemente, e para uma educação com sucesso, urge mudar esta visão. É verdade que o ensino é, nos moldes atuais, obrigatório até ao 12º ano. É imperioso, face a este aumento crescente dos anos de escolaridade, procurar variar as estratégias, a fim de despertar o interesse dos alunos, fazendo com que eles se comprometam com entusiasmo, aderindo e interiorizando as matérias lecionadas.

O tema escolhido resultou, assim, da observação e conseqüente reflexão sobre o perfil das turmas que iria lecionar. Com efeito, nas primeiras aulas a que assisti, nas turmas do 7º ano de Francês e 9º ano de Português, verifiquei que os alunos, regra geral, eram bastante participativos e enérgicos. No momento da diagnose, os alunos revelaram, em especial os de Português do 9º ano, um enorme interesse em percorrer “trajetos dramáticos”, como se pode ver nas respostas que deram ao inquérito um (em anexo). No que diz respeito à turma de 11º ano da disciplina de Português, dado o facto de apenas termos tido contacto com ela a partir do 2º período, devido a atrasos nas colocações dos estagiários de Espanhol e a incompatibilidades de horário, foi impossível uma observação inicial mais regular. Contudo, os resultados da diagnose na turma do 11º ano confirmaram que os alunos conferem utilidade às atividades dramáticas, o que reforçou a segurança do tema. Por outro lado, verificamos, numa primeira análise, que os discentes de Português revelavam enormes dificuldades de leitura, como por exemplo, em adequar a expressividade aos textos.

Relativamente à turma de Francês de 7º ano, os questionários diagnósticos pretenderam aferir a relação que os discentes têm com a língua estrangeira e com as estratégias lúdicas em sala de aula. Inicialmente, pensamos em trabalhar o jogo didático, contudo, pela necessidade de proporcionar aos alunos estratégias que os levassem a comunicar em sala de aula, decidimos implementar estratégias que, para além de recreativas, os levassem a comunicar em língua estrangeira. Daí, optamos pelo jogo dramático e pela dramatização.

A par desta diagnose, afligi-me a constatação de que os alunos passavam os intervalos sentados ou encostados às portas e paredes, de dedo e olhar no telemóvel, em vez de brincarem ou conversarem uns com os outros.

Face a tudo isto, ao longo do ano letivo, um dos principais objetivos foi o de envolver o aluno na construção da aprendizagem, canalizando a sua energia para a fruição do texto dramático, ao mesmo tempo que, através de estratégias que cruzem a dramatização, vivenciam outras modalidades textuais. Esta é, em linhas gerais, a matriz que regeu a prática letiva. Destacam-se ainda outros objetivos igualmente importantes:

- Promover a libertação e envolvimento pessoal dos discentes na construção dos sentidos dos textos e dos conteúdos, proporcionando um contacto diferente com variados textos;

- Promover a comunicação e expressividade em aula de língua, tão importantes num mundo cada vez mais informatizado;

- Desenvolver as competências de produção e interação oral, por forma a preparar o aluno para os constantes desafios que poderá enfrentar no quotidiano;

- Contribuir para a construção de um clima positivo em aula, procurando esbater diferenças e encorajar a autossuperação, a entreaajuda, a negociação e a compreensão/aceitação de diferentes perspetivas e, por conseguinte, do outro.

- Garantir que a aprendizagem tenha significado para os alunos, de tal forma que a guardem na memória enquanto experiência positiva e marcante;

- Fazer da prática dramática uma prática de ensino, o que constitui uma perspetiva não muito trabalhada no contexto escolar português, mas que se nos afigurou uma estratégia a ousar, apesar da escassez de materiais didáticos disponíveis. De facto, “Les activités théâtrales permettent aux apprenants de dépasser certains blocages, qu’ils soient psychologiques, linguistiques ou encore corporels. Oser prendre la parole, mettre le ton ou faire des mimiques fait partie integrante de l’apprentissage d’une langue.”¹

¹ Cf. Payet, A. (2014). Faire du théâtre une véritable pratique d’enseignement. *Le Français dans le monde*, 394. (pp. 54-55).

A estrutura desta dissertação consta de duas partes distintas: a primeira, onde são apresentados os fundamentos da nossa opção e os conceitos teóricos necessários à operacionalização do projeto; a segunda parte, reservada para a explicitação da vertente prática deste projeto, onde se apresentarão as diferentes fases deste projeto de investigação-ação, quer nas aulas de língua materna, quer nas aulas de língua francesa; Finalmente, a bibliografia utilizada, a conclusão e os anexos.

A primeira parte está dividida em dois capítulos: No primeiro capítulo, começamos por expor os conceitos operatórios relacionados com a dramatização. Acompanhamos essa exposição alicerçados na nossa conceção pedagógica e em propostas didáticas para dar corpo ao projeto de dramatização na sala de aula. No segundo, analisamos documentos orientadores da prática letiva e alguns manuais por forma a verificar de que forma estes preconizam o recurso à dramatização em aula.

A segunda parte divide-se em três capítulos. No primeiro, fazemos uma breve caracterização do concelho e da escola em que o projeto foi aplicado, realçando os fatores que, de certa forma, potenciaram a escolha e o desenvolvimento deste tema. É feita, ainda, uma pequena apresentação do grupo de teatro com o qual a escola mantém grande proximidade. No segundo e no terceiro capítulo, apresentamos, respetivamente, as turmas de Português e a turma de Francês com as quais trabalhamos, analisando, em cada uma delas, os resultados da diagnose. Depois disso, explicitamos as diferentes estratégias levadas a cabo e sua aplicação em aula.

Importa ainda referir, no que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados, que decidimos fazer, para as turmas de Português, um questionário no final de cada atividade visto que, na essência, o que procurávamos era compreender a relação que se estabelecera, de imediato, entre os alunos e os textos da atividade proposta. Para a turma de Francês, os questionários, um de diagnose e outro final, procuraram aferir e avaliar o efeito das diferentes atividades dramáticas sobre os alunos.

Finalmente, a conclusão tirará, obviamente, as ilações inerentes à aplicação deste projeto, refletindo sobre as suas vantagens e dificuldades sentidas ao longo do percurso.

PARTE I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Limiar

Assiste-se diariamente a uma explosão tecnológica, na qual os jovens estão cada vez mais mergulhados num mundo construtor de realidades que se expandem dia após dia, realidades estas que influenciam (e alteram) o modo como agem, sentem, comunicam, se conhecem e se dão a conhecer. Este facto constitui um particular desafio para o professor de Português e de língua estrangeira.

Com efeito, a vida atual gira em torno de um *touch*. Cada vez menos, infelizmente, do toque físico, do abraço, da criação de sinergias físicas. O *tête à tête*, a partilha de emoções, o olhar-se olhos nos olhos foram progressiva e rapidamente substituídos pela aplicação de um qualquer *smartphone* ou de uma rede social, onde as sociedades se escondem e moldam, protegidas pela segurança que o “estar do outro lado” oferece. Hoje, tocamos no ecrã ou nas teclas do computador para dizermos o que pensamos, para “mostrarmos” o que sentimos, para cumprir um desejo de comunicação sempre confortável e seguro. Dificilmente somos confrontados com um olhar. As letras e as palavras são o veículo da nossa expressividade, onde os gestos ganham forma apenas na nossa mente. Mesmo em encontros presenciais, cada qual comunica pelo seu mediador que é o aparelho tecnológico e não o corpo, a pele, a voz, as cambiantes da expressão, etc. As imagens abaixo são flagrantes desse mundo que deve interpelar os professores no sentido de perceber o que devem fazer, quando o lema das suas aulas é comunicar. Pactuar e entrar nessa onda de comunicação virtual que conduz a uma certa forma de isolamento (que o termo rede não deixa ver) ou suscitar propostas alternativas que os torne mais atentos ao ser humano de carne e osso?



Figuras 1 e 2: Exemplos ilustrativos do poder das tecnologias, quer num jantar romântico (1), quer num convívio entre amigos (2).

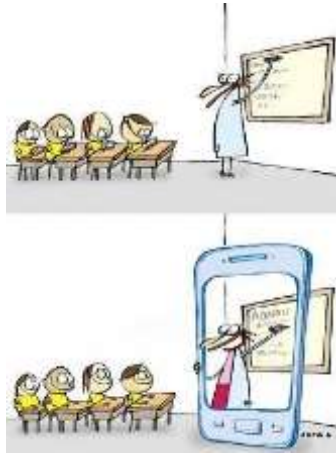


Figura.3 O poder das tecnologias sobre os alunos.

A última figura representa, ironizando, o modo como o invólucro tecnológico exerce poder sobre a atenção dos alunos.

Estas são questões pertinentes, que determinam a forma como se organiza uma unidade didática e se preparam materiais didático-pedagógicos. Não procuramos, com esta breve análise, negligenciar o papel do desenvolvimento tecnológico. Aliás, este pode (e deve) ser um aliado do professor, de forma a tornar as suas aulas eficazes e atrativas. Mas pensamos que, dado o tema do nosso projeto de investigação-ação e conscientes de que a aposta na humanidade se deve sobrepor à escravatura da tecnologia, ao professor cabe agir um pouco ao *contrário de Penélope* (parafraseando um título de Jacinto do Prado Coelho), ou seja, destruir, durante o dia, nas suas aulas, toda esta tendência de teia ou rede que se vai construindo quando os seus discentes, *grosso modo*, saem da sala de aula.

A cultura dramática não é, infelizmente, o ponto forte da cultura portuguesa, portanto é preciso que o professor torne o aluno consciente de que os textos dramáticos só têm o seu sentido completo quando concretizados no palco. Por isso, o professor deve levar os seus alunos a espetáculos de teatro ou, pelo menos, a terem contacto com a experiência teatral.

Em boa hora vemos que o Teatro Nacional São João tem vindo ao encontro dos alunos e das necessidades dos professores, através dos seus projetos educativos, onde procura não só proporcionar uma maior proximidade entre alunos e Teatro, mas também despertá-los para uma maior consciência artística, cultural, do corpo, da voz, da sua identidade e alteridade. De entre estes projetos, a que a comunidade escolar pode ter

acesso gratuitamente, podemos enumerar alguns: *Leituras Dramatizadas*, *workshop* (ao qual levei os meus alunos), *Escola no Teatro*, (que possibilita aos alunos espreitarem ensaios, visitarem bastidores, etc.) e *Ginásio de Atores* (onde atores, atrizes e estudantes de teatro podem entre outros, trabalhar a improvisação, imaginação, criatividade ou plasticidade tendo por base textos diversos).

Em suma, é responsabilidade do professor não só transmitir conhecimentos ou partilhar experiências, mas sugerir atividades, abrir o leque de possibilidades a que os alunos podem (e devem) ter acesso, mostrar-lhes que a vida em sentido lato não pode limitar-se à expressão tecnológica, sob pena de um empobrecimento da humanidade e das formas de comunicação e expressão.

Capítulo I

1- Ensaio de clarificação dos conceitos operatórios

Na emergência de novos mundos de comunicação e de realidades virtuais, a escola deve assumir um papel cada vez mais atento, acompanhando toda essa explosão de repercussões globais e individuais e procurando modernizar as suas práticas letivas e as suas estratégias pedagógico-didáticas. Conscientes deste contexto, implementamos um conjunto de práticas em que a *dramatização* e o *jogo dramático* desempenham um papel relevante e transversal às línguas materna e estrangeira.

Convém dirimir desde já os conceitos operatórios deste trabalho, que gravitam essencialmente em torno da dramatização: *performance*, *encenação*, *teatralização*, *simulação*, *role-play/jeu de rôle* e *jogo dramático*. Trata-se de conceitos que se cruzam bastante entre si e, conseqüentemente, de fronteiras algo ténues, mas que, no quadro das atividades didáticas desenvolvidas, tiveram um objetivo próprio em cada unidade didática.

Naturalmente que o conceito chave de todo o trabalho desenvolvido como estagiário foi a *dramatização*, essa paixão que desenvolvi desde a minha frequência na unidade curricular de História do Teatro Português (de Gil Vicente ao Teatro de Seiscentos) e cuja aplicabilidade ao contexto de sala de aula pude testar ao longo do Seminário de Mestrado “Investigação Educacional”, com o trabalho cuja questão-problema era “De que forma pode a dramatização contribuir para a aprendizagem das obras literárias?”. A diagnose das turmas que me cabiam na Escola Dr. Manuel Gomes de Almeida permitiu-me pôr em prática as competências e intuições que tinha desde então desenvolvido.

A *dramatização*, foco central deste trabalho, é definida como “adaptação de um texto (...) para um texto dramático ou para um material destinado ao palco” (Pavis, 2005: 112). Em contexto educativo, convém referir que se entende como palco a sala de aula. Neste sentido, Debyser & Caré acrescentam que é dramatização “toute interprétation, jouée par les élèves, d’un dialogue de leur méthode, que cette interprétation soit fidèle au

texte ou qu'elle comporte des variantes et des éléments d'improvisation, allant jusqu'à une transposition très souple assez éloignée du texte initial (...)" (1976 : 64).

A estas propostas de definição deste conceito, convém ainda acrescentar outras. Assim, Dangerfield (*apud* Bork, 2005: 46) define dramatização como:

Atividade contextualizada em que os alunos têm papéis a desempenhar, os quais são geralmente determinados pelo professor, porém os alunos têm a liberdade de produzir a linguagem apropriada para aquele contexto específico e de acordo com o papel que irão representar.

Desta definição, destacam-se o papel do professor na definição de papéis e o conceito de relativa liberdade do aluno em adequar o registo utilizado no texto que criaram à situação de comunicação que o enquadra. Como refere Ana Bork (2005: 54),

Para que a atividade tenha sucesso e seja relevante para o aluno, é importante que o professor forneça um elemento de escolha: eles devem ter a liberdade para escolher alguma coisa para eles mesmos, ou seja, o que irão dizer ou como irão interpretar a situação.

Consoante se trate de aulas de língua materna ou de língua estrangeira (sobretudo de iniciação), o grau de liberdade varia consideravelmente. Nesse sentido, Caré & Debyser apresentam diferentes tipos de dramatização:

- A *Dramatisation répétitive*: “il s’agit de jouer un rôle imposé: celui du personnage de méthode (...) Les auteurs de manuels précisent bien qu’il faudrait laisser à l’élève la liberté de modifier le rôle qui lui est confié(...)” (*idem*: 71).
Abro aqui um parêntesis para chamar a atenção de que os manuais de Francês por mim analisados mais à frente não contemplam nem a libertação, nem tão pouco a própria estratégia de dramatização.
- A *Dramatisation avec variations*: “Le jeu (...) devrait favoriser davantage l’invention. Le texte passe au second plan, l’essentiel étant maintenant de recréer une situation, l’enchaînement d’évènements par des moyens expressifs non verbaux: intonations, gestes, mimiques (...)” (*idem*: 73).

Neste segundo tipo, a dramatização deve ser enriquecida por elementos extratextuais, seja por intermédio da improvisação, seja pela variação dos cenários e das

personagens ou, ainda, a criação de situações que se relacionem com o texto, como aconteceu no *workshop* a que levei os meus alunos de Português.

- *A Dramatisation avec situation nouvelle*: A dramatização deve partir de uma situação nova, produzida pelos alunos a partir de um tema/texto sugerido quer pelo professor, quer pelos alunos. Os últimos, divididos em grupos, deverão produzir um suporte para a dramatização, conforme o que Caré & Debyser propõem:

Ici, pas de textes de répliques, puisque les élèves doivent les inventer. Bien sûr, au tout début de l'apprentissage, il sera difficile de se libérer totalement du dialogue mais, dès que le bagage linguistique des élèves le permettra, il faudra, pour tous les moyens, favoriser l'improvisation. (*idem*: 75)

De facto, como veremos adiante no capítulo dois, na segunda parte, só em língua materna foi possível levar a cabo este tipo de dramatização em toda a sua abrangência. No entanto, também foi possível executá-la em língua estrangeira.

Ainda, no que diz respeito à técnica da dramatização, ela pode ser utilizada para fins diferentes. Por um lado, pode servir como instrumento para o desenvolvimento das competências de comunicação. Por outro, pode também criar uma relação mais estreita com o texto literário, onde os alunos, para além de explorarem a sua expressividade, são implicados ativamente na descoberta e construção de sentidos.

Atendendo ao que temos vindo a expor e visando mais concretamente a experiência da sala de aula, é difícil distinguir, na teoria, os momentos de operacionalidade desta estratégia em língua materna e em língua estrangeira. Ela dependerá dos programas, do nível de aprendizagem, dos perfis das turmas, dos objetivos pré-estabelecidos, etc.

Se contrastarmos, por exemplo, a dramatização de um poema e a dramatização de uma situação do quotidiano, estratégias pensadas e realizadas, respetivamente, nas turmas de Português e na turma de Francês, rapidamente se veem diferenças, não no que diz respeito à estratégia em si, mas no que concerne à relação que se estabelece entre a mesma (e os alunos) e o conteúdo programático. No caso deste projeto de investigação-ação, a dramatização, em aula de língua materna, esteve ao serviço da consciencialização dos

vários níveis de sentido de um texto literário, ao passo que, nas aulas de língua estrangeira, por se tratar de uma turma de iniciação, e atendendo às prescrições programáticas, procurou-se estreitar relações entre o aluno e a língua. Contudo, tudo isto não implica que a dramatização de um texto literário não proporcione, de igual modo, uma aproximação à língua, visto que, por intermédio desta técnica, o aluno é levado a agir, a expressar-se, a movimentar todas as suas energias, a promover um uso da língua importante para a sua vida e a diversificar vários registos de língua.

Além disso, se pensarmos, por exemplo, na dramatização de um texto literário para a disciplina de Francês no ensino secundário, aos discentes, através deste recurso, é proporcionada não só uma aproximação ao texto, como também a possibilidade de desenvolverem a competência oral em língua estrangeira.

Por *performance* entende-se, segundo Michel Corvin (1991: 640), “théâtralisation de l’acte et de l’œuvre plastique, mais aussi d’expériences, artistiques ou non, extrêmement variées. Bien que rompant délibérément avec la représentation et se voulant présentation d’une situation ou d’une action réelle immédiate, la performance n’en reste pas moins évènement spectaculaire”. Sobre este conceito, Patrice Pavis (2005: 284) acrescenta: “A *performance* associa, sem preconceber ideias, artes visuais, teatro, dança, música, vídeo, poesia e cinema” e, por isso, “o performer não tem que ser um ator desempenhando um papel, mas sucessivamente recitante, pintor, dançarino e, em razão da sua insistência sobre a sua presença física, um autobió-grafo cénico que possui uma relação direta com os objetos e com a situação de enunciação” (*ibidem*).

Por *encenação*, compreende-se “a atividade que consiste no arranjo, num certo tempo e num certo espaço de atuação, dos diferentes elementos de interpretação cénica de uma obra dramática” (Veinstein *apud* Pavis: 2005, 122). No que diz respeito à *teatralização*, conceito que, do nosso ponto de vista, se associa mais estreitamente à encenação, Patrice Pavis define-a como interpretação cénica, isto é, a colocação dos discursos em situações por intermédio de atores (2005: 374). Em contexto de aula, os atores são, obviamente, os alunos.

Os conceitos de *simulação* e de *role-play/jeu de rôle* são, muitas vezes, confundidos ou associados ao conceito de dramatização. A própria distinção entre estes dois conceitos não é muito clara. Em breves palavras, podemos definir simulação como “la reproduction simulée, fictive et jouée d’échanges interpersonnels organisés autour

d'une situation problème" (Debyser & Caré, 1978: 65); Por outras palavras, o aluno deverá simular uma situação a partir de regras pré-estabelecidas, como por exemplo, que está numa loja onde pretende adquirir algum produto, ou que é um turista numa capital estrangeira. Por isso, a simulação pressupõe a implicação do aluno e da sua personalidade ao passo que, num *role-play*, é indicado ao aluno o papel a representar (cf. Ferreira, 2013: 4). Em termos práticos e atendendo a este exemplo, a simulação propriamente dita significa que um aluno deve colocar-se numa situação como se a estivesse a viver na realidade. O *role-play* pressupõe que o aprendente assuma uma perspetiva de atuação que não tem de ser necessariamente a sua, ou seja, o aluno seria, por exemplo, um comprador X que iria a essa mesma loja. A diferença reside, sobretudo, no ser-se ou vestir-se uma personagem.

Finalmente, o conceito de *jogo dramático* manifestou-se particularmente relevante para o trabalho desenvolvido nas aulas de língua estrangeira. Regina Monteiro define-o como “toda a atividade que propicie ao indivíduo expressar livremente as criações de seu mundo interno, realizando-se na forma de representação de um papel, pela produção mental de uma fantasia ou por uma determinada atividade corporal” (*apud* Silva, s.d.: 5). Por sua vez, Bernard Grosjean considera que, em sala de aula,

(...) cette pédagogie fait de l'improvisation son principal outil, pour obliger l'élève à découvrir et maîtriser ses propres moyens d'expression, développer son imagination créatrice et lui permettre de mieux se connaître lui-même, à travers les situations qu'il invente et surtout les personnages qu'il endosse. (s.d.: 1)

No mesmo contexto, Pavis entende como *jogo dramático* a “prática coletiva que reúne um grupo de “jogadores” (e não de atores) que improvisam de acordo com um tema anteriormente escolhido e/ou precisado pela situação” (2005: 222).

Outra proposta de definição que nos merece consideração é a de Pierre Leenhardt, ao afirmar que o jogo dramático é “uma técnica que pretende responder a necessidades definidas (...) apoiando-se na improvisação de situações sobre os temas propostos (...)” (1976: 26). O autor refere que esta técnica possibilita a expressão de uma sensibilidade pessoal, ao levar o “jogador” a “adquirir os meios dessa expressão, através de uma disciplina do corpo, da voz, da emoção”, dando-lhe acesso, “por uma percepção vivida, à linguagem teatral.” (*ibidem*). Todas estas etapas revelam-se fundamentais para a

aquisição de uma “disciplina social”, necessária ao exercício consciente de uma cidadania ativa.

Saliente-se, então, que a tónica do *jogo dramático* é, fundamentalmente, a importância concedida à espontaneidade e à expressividade. Em língua materna, ela é mais fácil de trabalhar pelo domínio das estratégias linguísticas por parte dos alunos, mas tentamos também utilizá-las nas aulas de língua estrangeira.

Do exposto, verifica-se que estes conceitos, embora designem realidades próprias (*performance*, encenação, dramatização, teatralização e jogo dramático estão relacionados com a dimensão artística; simulação e *jeu de rôle/role play* relacionam-se sobretudo com a pedagogia), estão ligados entre si na medida em que, em contexto educativo, pressupõem que o aluno participe ativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Neste relatório, adotaremos com maior frequência o termo dramatização – não perdendo de vista, obviamente, os outros conceitos que, em diferentes situações, se relacionam com este – e o conceito de jogo dramático.

2- Da leitura expressiva e dramatizada à dramatização

Como se sabe, a leitura configura um contacto primordial entre o aluno e o texto literário. Em contexto educativo, a leitura expressiva surge como um dos objetivos a ter em conta nos documentos orientadores da prática letiva. Confrontando as *Metas Curriculares de Português Ensino Básico* para o 9º ano, verifica-se no objetivo nove, referente à leitura, o seguinte descritor de desempenho: “ler expressivamente em voz alta textos variados, após preparação da leitura”². Para além disso, o *Programa de Português para o Ensino Secundário* refere, enquadrado nas sugestões metodológicas gerais, que

(...) nas aulas de Português haverá lugar para o desenvolvimento de vários tipos de leitura, que vão desde a leitura impressionista a formas mais elaboradas, analíticas e críticas. Não interessará que o aluno detenha uma forma padronizada de leitura e que a use sistematicamente.” (Ministério da Educação, 2001: 23)

Com efeito, o aluno deverá ser capaz de adequar a sua expressividade ao tipo de texto que lê, de forma a que o texto não perca a sua identidade de texto sério, cómico, trágico, interventivo, narrativo, poético, etc.. A leitura expressiva³ pode ser realizada por um único aluno, a quem cabe ler um texto com momentos narrativos, dialogantes, descritivos, etc. Nesse sentido, ela exige ao aluno a capacidade de modalizar cambiantes de voz, de ritmo, de entoação, de expressão, afigurando-se como uma experiência exigente e de elevado grau de dificuldade, no contexto atual dos leitores de hoje. Acrescente-se que, ao ser realizada, em princípio, a partir da secretária do aluno, ela não tem o impacto da leitura dramatizada nem o aluno consegue projetar a voz e o corpo de forma a dar vida aos sentimentos e emoções que os textos encerram.

Compreende-se a generalização preconizada pelos documentos orientadores no que concerne à leitura expressiva, deixando ao critério do professor como trabalhar essa expressividade. No entanto, são diversas as estratégias que possibilitam variar o momento de leitura. Assim, para promover uma maior eficácia desta e uma experiência de aula mais

² Cf. Ministério da Educação (2012). *Metas Curriculares de Português Ensino Básico*. (p.64).

³ Note-se que não entendemos leitura expressiva como primeiro contacto com o texto. Ela surge após primeira leitura, silenciosa, e pode até ter início na leitura do próprio professor (que, supostamente, deve ler bem...).

abrangente, a leitura dramatizada afigura-se como uma proposta fiável e exequível na esfera da sala de aula.

Verificamos, de facto, num dos manuais que analisamos, e com o qual trabalhamos ao longo do ano (*Expressões*), uma proposta de uma leitura dramatizada. Esta estratégia, inserida na secção *Oralidade*, sugere aos alunos que, divididos em grupos, “organizem o grupo de atores e preparem a leitura, tendo em especial atenção às didascálias, ao ritmo e à expressividade” (Silva, Cardoso & Moreira: 2011: 176). Esta sugestão aparece a encerrar a análise e interpretação de *Frei Luís de Sousa*, que é um texto dramático. A nossa proposta, ao longo deste projeto de investigação-ação, vai mais longe, ao propor leituras dramatizadas de textos não exclusivamente dramáticos.

De qualquer forma, em nosso entender, não se pode considerar verdadeiramente que este tipo de leitura seja uma leitura dramatizada porque, como Pavis refere, esta corresponde ao “género intermediário entre a leitura de um texto por um ou vários atores e a espacialização ou encenação deste texto (...)” (2005: 228). Por outras palavras, a leitura dramatizada deve implicar uma encenação que contextualize a leitura, recorrendo, por exemplo, a elementos alegóricos ou adereços enriquecedores, para além da construção de um cenário. Marta Metzler vai mais longe, ao defender que “(...) a leitura dramatizada constitui-se na apresentação pública de uma leitura de texto teatral, em que atores interpretam uma peça ou parte dela com o texto em mãos” (*apud* Almeida & Gonçalves, s.d.: 1). Claro que, quando falamos em encenação, fazemo-lo atendendo ao contexto em que ocorre a atividade, isto é, na sala de aula, onde não é forçoso que os alunos fiquem nos seus lugares, podendo proceder-se a marcações de espaços de atuação de cada um, etc. A gestão orientada pelo professor de atividades deste género permite uma maior aproximação do aluno ao universo do teatro.

Foi neste sentido que, numa aula de Português, se procedeu à leitura dramatizada de uma cena de *Frei Luís de Sousa*. A constatação de que, independentemente do nível de escolaridade, os alunos leem mal, obrigou-nos a procurar estratégias que diferissem da “simples” leitura expressiva. Por outro lado, consideramos que, colocando os discentes numa perspetiva de atuação onde vestissem o papel das personagens, poderia ajudá-los a ler melhor. Deste modo, preparamos rapidamente um cenário a partir de elementos da sala de aula, em que os alunos escolheram uma cadeira para sentar D. Madalena pensativa. Para a leitura dramatizada, os discentes tiveram de escolher também, como adereço, entre duas *écharpes* que o professor levou, (uma vermelha e uma preta), a que melhor simbolizaria a temática e os sentimentos subjacentes ao excerto. Na verdade, para o texto

dramático especificamente, a função dos textos não se cumpre se o leitor não estiver permanentemente a imaginar o local onde decorre a ação e onde habitam as personagens. Parece-nos, por isso, importante que os discentes, após a primeira leitura de um texto deste género, possam materializar as suas construções e trazê-las para uma leitura dramatizada.

Ainda na sequência das diferentes formas de leitura, importa destacar que o meu colega de estágio (devo realçar o bom ambiente que se viveu no decorrer deste estágio, que levou à partilha e entejuda entre todo o núcleo), desenvolveu, numa das suas aulas, uma espécie de leitura dramatizada do poema *O menino de sua mãe*, de Fernando Pessoa, à qual os alunos aderiram muito bem, porque tiveram de escolher entre vários materiais exteriores que foram levados pelo docente: um novelo de lã branco (as “malhas que o Império tece”), uma *écharpe* preta, simbolizando o luto e a dor da Mãe e da criada velha, e uma *écharpe* vermelha, que simbolizava o sangue. Como pano de fundo, a projeção de uma imagem em *PowerPoint* de um soldado da primeira guerra mundial. Abaixo, mostramos algumas imagens que ilustram a atividade.



Figuras 4, 5 e 6 – Fotografias ilustrativas da leitura dramatizada levada a cabo pelo colega de estágio. Nas figuras 4 e 5, podemos observar as *écharpes*. Na figura 6, o novelo de lã branco e, embora pouco perceptíveis, as agulhas no ventre.

Estas diferentes maneiras de trabalhar a leitura de um texto, seja através de uma leitura dramatizada, seja através de uma *performance* (como a que concretizamos a propósito do poema *Num Bairro Moderno*, de que falaremos adiante), constituem o leque das diversas leituras expressivas possíveis. As leituras dramatizadas, embora pouco previstas como estratégias orientadoras nos manuais, completam e aprofundam eficazmente, do nosso ponto de vista, as leituras expressivas, na medida em que implicam que o discente faça escolhas, que saia do conforto do seu lugar e, em paralelo, do papel do aluno meramente leitor, criando, antes, um leitor que interpreta⁴ o que lê.

Por seu lado, a dramatização, em nosso entender, vem complementar toda e qualquer leitura feita de um texto. Contudo, mais do que interpretar os sentidos do texto, o discente é levado a materializar, expressivamente, os efeitos que o texto teve sobre si, não perdendo, obviamente, o fio condutor do mesmo. Sabemos que a leitura de um texto e a relação que se cria entre ele e o leitor é única no sentido em que, como Vicent Jude refere, “ (...) cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si” (2004: 53), ou seja, a leitura não se faz descontextualizada do *background* do sujeito e da sua realidade.

Como referem Ygor Braga de Almeida e de Jaquelânia Aristides Pereira, “o processo de letramento literário deve ir além do ato da leitura, propiciando conexões entre o mundo do texto e o mundo do leitor” (s.d.: 3). Seguindo esta afirmação, a dramatização impõe-se como estratégia que eleva o texto à realidade envolvente, não só porque deve ser resultado da sua interpretação, mas também porque é a concretização, no mundo exterior, dos sentidos do texto. É, aliás, neste contexto que Rildo Cosson divide as etapas da interpretação: A etapa interior, aquela em que se dá a primeira leitura do texto, e a exterior, “ a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (*apud* Pereira & Almeida, s.d. 7).

Foi neste sentido que, em aula de língua materna, procedemos à dramatização de um poema, como veremos mais à frente. Se, por um lado, esta estratégia permite a instrumentalização de competências comunicativas, por outro, neste contexto, cria um momento de diálogo e de encontros interpretativos, enriquecendo não só o próprio texto por intermédio das diversas materializações, como dando-lhe relevo enquanto potenciador de reflexões e ações dispersas.

⁴ Aqui, referimos “interpretar” no sentido de “representar”. Cf *Dicionário da Língua Portuguesa* (1988). Lisboa: Empresa Literária Fluminense (p.585).

3- Vantagens do recurso à atividade dramática em aula

Conforme pudemos verificar, a dramatização e o jogo dramático surgem como estratégias que impulsionam a compreensão mais cabal dos textos e a comunicação em aula. Aliás, se atentarmos nos conceitos, eles partilham a mesma raiz, a palavra drama, cujo étimo grego, *drâma*, -atos, significa “ação, ofício”⁵ e que, no sentido figurado, é definido como “acontecimento comovente, cena pungente, narrativa viva e animada de acontecimentos em que há agitação ou tumulto.”⁶ Ora, estas definições vêm ao encontro da utilização destas estratégias que, embora diferentes, se complementam e aproximam: estando a dramatização, em princípio, relacionada com o texto, e o jogo dramático dependente unicamente da espontaneidade do aluno, ambas partilham o facto de, no seu decurso, haver uma apropriação da língua correlacionada com o agir (interior e exterior) do aluno, que temos como meta para ele. Essa é desde logo uma primeira vantagem desta metodologia. Por isso, entendemos que a dramatização e o jogo dramático se encontram, na medida em que impõem um drama (no sentido etimológico) ao espaço aula.

No que diz respeito às competências que os alunos devem trabalhar em aula, muito se tem falado da vantagem do recurso à atividade dramática para o desenvolvimento de uma *praxis* linguística, nomeadamente no que diz respeito à expressão/interação oral. Couto não é alheio a este pensamento, ao destacar que esta potencia a adequação da interação verbal, tendo em conta diversos contextos e situações (2008: 214) e, ainda, “a dicção e outros aspetos de ordem prosódica – gestual e corporal” (*idem*: 213). Acrescentaríamos que não só potencia a linguagem corporal, como consciencializa o aluno para as dimensões verbal e não-verbal do fenómeno comunicativo.

Outro aspeto que consideramos fundamental, relacionado com o recurso a esta estratégia em língua estrangeira, é a possibilidade de o aluno se apropriar dos traços específicos da linguagem oral. É, aliás, nesse sentido que Ladousse (*apud* Bork, 2005: 57) afirma que os alunos, através da dramatização “ (...) irão desenvolver suas habilidades de produção oral por meio de conversas nas quais funções, estruturas e vocabulário serão introduzidos e trabalhados de forma contextualizada permitindo aos alunos um refinamento do uso da linguagem”. Ana Bork acrescenta que a dramatização

⁵ Cf. Machado, J. P. (2003). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. (8ª Ed.). Lisboa: Livros Horizonte. Vol. II. (p.360).

⁶ Cf. Costa, J.A. & Melo, A.S. *Dicionário da Língua Portuguesa*. (6ª Ed.). Porto: Porto Editora. (p.570).

possibilita “uma experiência linguística qualitativamente mais rica, além de aproximá-los [os alunos] dos diferentes tipos de situação de comunicação que encontrarão fora do contexto de sala de aula” (2005: 57).

Além disso, e aqui especificamente no que diz respeito à dramatização de textos literários, acreditamos que não só favorece a compreensão literária por criar um diferente contacto com o texto, mas também porque, nesse contacto, os discentes exercitam a leitura e a partilha de sentidos em grupo.

Importa também ressaltar uma vantagem que nos parece importante e com a qual este projeto está estreitamente relacionado: a atividade dramática proporciona uma maior proximidade entre o discente e o teatro. Pavis, quando define jogo dramático, foca uma realidade essencial, ao considerar que “ (...) o jogo dramático visa (...) levar os participantes (de todas as idades) a tomarem consciência dos mecanismos fundamentais do teatro (personagem, dialética dos diálogos e situações, dinâmica dos grupos) (...) ” (2005: 222).

Nem todos os níveis de ensino se prestam à concretização de jogos dramáticos, sobretudo numa língua estrangeira. Mas a dicotomia que se tem estabelecido entre simulação e dramatização permite recuperar muitas das vantagens apontadas por Pavis. A simulação não se relaciona diretamente com o teatro, na medida em que o discente não tem de vestir um papel, limitando-se a mimetizar e simular, sem interpretação ou criatividade, uma situação que lhe é previamente indicada e que tem por base a realidade (indicar um caminho, dar uma informação a um transeunte, fazer uma encomenda por telefone, etc.). Se pensarmos numa dramatização, o aluno é obrigado a empenhar-se na interpretação do texto e a criar, a partir dele, uma dimensão dramática.

Convém ainda fazer referência à dramatização de textos produzidos pelos alunos. Efetivamente, estes textos, pelo facto de os alunos, em sala de aula, não serem dramaturgos, mas sim, “aprendizes de dramaturgo”, como lhes chamamos mais à frente, não carregam em si a dimensão literária que os textos de autor carregam o que, contudo, não impede que estas estratégias aproximem os discentes dos aspetos formais da literatura dramática. Aliás, numa atividade que analisaremos adiante, vários grupos reproduziram a estrutura do texto dramático e, mais ainda, deram continuidade ao texto dramático em estudo. Esta atividade, para além de os habilitar a transformações textuais que os adestram em competências linguísticas diversificadas, dinamiza o trabalho de grupo e a troca de

impressões numa relação direta e face a face, habituando-os ao método de construção de cumplicidades e de saberes em espírito de equipa, contrariando deste modo o isolacionismo do diálogo através da máquina.

Neste processo de ensino-aprendizagem assim conduzido, podemos ainda realçar a forma como os alunos se posicionam perante a sua aprendizagem e até mesmo perante o contexto educativo, desenvolvendo a sua autoestima, descobrindo, através da dinâmica de grupo, o valor do respeito, da compreensão e da aceitação de diferentes pontos de vista. No seguimento de tudo isto, importa também destacar que as atividades dramáticas, como Couto afirma, promovem o “acolhimento/inclusão, respeito, envolvimento de minorias, sejam elas da ordem das necessidades educativas especiais ou mesmo étnicas e linguísticas” (2008: 213), tão importantes num contexto cada vez mais multicultural.

4- A dramatização e o jogo dramático na convergência de uma ideologia pedagógica e de uma didática para a sensibilidade

Por detrás de toda a prática letiva está uma atitude pedagógica que se vai construindo e afinando com a experiência da docência. Em contexto de formação inicial, é fundamental que o docente conheça os conceitos e, acima de tudo, desenvolva a sua identidade de forma fundamentada e, principalmente, aberta a novas possibilidades. Embora raros sejam os textos que dilucidem e distingam Pedagogia e Didática, há que tentar, nesta fase do presente relatório-dissertação, ensaiar uma delimitação destes conceitos específicos.

Por *pedagogia*, entende-se “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social inerente ao conjunto dos processos sociais” (Libâneo, 2001: 6). A pedagogia, refletindo sobre o fenómeno educativo, está ligada à dimensão do *ser* em educação, isto é, como nos posicionamos perante este fenómeno e, conseqüentemente, como agimos.

Por *didática*, entende-se o “conjunto de procedimentos e normas destinados a dirigir a aprendizagem da maneira mais eficiente possível” (Nérici, 1968: 51), ou seja, a didática está relacionada, essencialmente, com a dimensão do *fazer*, dos materiais a usar, da ponderação da sua pertinência tendo em conta os alunos, o professor, a relação de ambos, os conteúdos programáticos, etc.

Ora, o professor, enquanto pedagogo, isto é, sujeito ativo na reflexão do fenómeno educativo e, mais ainda, interveniente direto na educação, deve, resultado dessa reflexão – que deve ser permanente – assumir uma ideologia pedagógica, ou seja, posicionar-se perante o fenómeno educativo tendo em conta a sociedade que o envolve, as necessidades do aprendente, os documentos que orientam a prática letiva ou as instituições onde existe educação (e não falamos apenas da escola). Só assim, em nosso entender, conseguirá escolher que caminhos percorrer, que estratégias utilizar.

Neste projeto de investigação-ação, e atendendo a todas as condicionantes, procuramos implementar estratégias que respondessem a objetivos precisos, fomentados por uma ideologia pedagógica concreta e atendendo a contextos didáticos específicos.

Com efeito, o trabalho resulta de uma ideologia pedagógica direcionada para a ação, isto é, uma pedagogia ativa, onde o aluno participe e se envolva no processo de ensino-aprendizagem. A ação do aluno deve ser, essencialmente, mental – obrigando-o a pensar e a construir sentidos –, motora – levando o aluno a expressar-se fisicamente – e comunicativa – possibilitando-o experienciar estratégias várias de comunicação, onde tem de comunicar, adequando as suas competências linguísticas. Por isso, preconizamos estratégias didáticas direcionadas para a sensibilidade, isto é, pretendendo despertar no discente não só a sensibilidade comunicativa, como interpretativa, cultural e social.

Foi nosso objetivo ajudar a tecer costuras afetivas entre os discentes e os conteúdos, levá-los à cooperação e à autossuperação de problemas ou limitações, promover a sua integração e socialização, inseri-los em contextos culturais diversos, desenvolver um espírito crítico e criativo e levá-los a experienciar, dinamicamente, diversos discursos.

Se a escola deve preparar o discente para o futuro, é função do professor criar-lhe as condições para a construção de um espírito aberto a todas as dimensões que o mundo oferece, levando-o a *ser*, numa sociedade cada vez mais plural e cada vez mais dependente da tecnologia, um sujeito participativo, comunicativo e versátil.

Capítulo II

1- O lugar da dramatização nos documentos orientadores

Nos documentos orientadores emanados do Conselho da Europa e do Ministério da Educação, a prática letiva é perspectivada como realidade cuja função é, paulatinamente, ajudar os jovens “a construírem as atitudes, os saberes, as capacidades necessárias para se tornarem mais independentes na reflexão e na ação e mais responsáveis e cooperantes nas suas relações com os outros ” (Conselho da Europa, 2001: 12) e, por outro lado,

(...) incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional (...) contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento, sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo. (Ministério da Educação, 2002: 2)

No que concerne às línguas materna e estrangeira, faremos uma breve reflexão sobre a presença da dramatização nos *Programas de Português e de Francês*, nas *Metas Curriculares de Português Ensino Básico* e no *Quadro Europeu Comum de Referência*. A pertinência desta reflexão justifica-se pelo facto de termos procurado nestes documentos alguma orientação no que diz respeito a metodologias, conteúdos, exercícios que escorassem um tratamento adequado do texto dramático em sala de aula.

1.1- A dramatização nos *Programas de Português* e nas *Metas Curriculares de Português*

a) 3º Ciclo do Ensino Básico

O *Programa de Português do Ensino Básico* apresenta-se como uma compilação de programas para os diferentes níveis de ensino, mais concretamente o 1º, 2º e 3º ciclos. Surge, em 2009, com a necessidade de modernizar as práticas de ensino do Português, à luz da introdução de novos documentos orientadores complementares, como o *Programa Nacional do Ensino de Português*, em curso desde 2006, o *Plano Nacional de Leitura* (desde 2007), o *Dicionário Terminológico* (2008) e o *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Gerais* (2001), revogado em 2011 por despacho do Ministério da Educação e Ciência⁷. No que diz respeito a este documento, concentrar-nos-emos essencialmente – e por razões óbvias - nas orientações preconizadas para o ensino do Português no 3º ciclo.

Com efeito, na caracterização da organização programática para o 3º ciclo, é referida a necessidade de proporcionar aos alunos “(...) oportunidades de utilização da linguagem oral e escrita em experiências de aprendizagem e projetos cada vez mais alargados e exigentes, que visem o aprofundamento de um olhar crítico sobre o real e o desenvolvimento de uma educação cultural e literário” (Ministério da Educação, 2009: 113). É, portanto, função do docente alargar o leque de estratégias pedagógico-didáticas para o desenvolvimento e uso das competências oral e escrita do aluno no sentido de lhe proporcionar uma aproximação ao real e uma consequente reflexão social.

Neste contexto, a dramatização parece encaixar-se neste propósito orientador. No que diz respeito aos resultados esperados, o programa indica que, para a compreensão oral, o aluno deverá estar apto a “interpretar criticamente a informação ouvida, analisando as estratégias e os recursos verbais e não-verbais utilizados” (*idem*: 115); Para a escrita, “produzir textos em termos pessoais e criativos, para expor representações e pontos de vista e mobilizando de forma criteriosa informação recolhida em fontes diversas” (*idem*: 117).

Para o primeiro ponto, a dramatização, embora constitua um momento em que todos participam (*cf.* Ferreira, 2013: 5), isto é, todos jogam, partilhando da mesma atitude

⁷ Despacho n.º 5306/2012

participativa, pressupõe uma organização entre aqueles que dramatizam e os que assistem, pressupondo que todos, alternadamente, irão assumir ambas as posições.

O segundo ponto relaciona-se fortemente com a proposta de Debyser & Caré de uma “dramatisation avec situation nouvelle”, onde os alunos devem produzir os seus próprios textos para os dramatizarem. Trata-se, antes de mais, de desenvolver o espírito criador do aluno.

Para a expressão oral, o programa alude aos seguintes descritores de desempenho:

- “Explorar diferentes formas de comunicar e partilhar ideias e produções individuais, selecionando estratégias e recursos adequados para envolver a audiência” (*idem*: 121). Para este descritor de desempenho, surge uma nota consagrando diversas estratégias, como a improvisação, representação e leitura encenada.
- “Explorar os processos de construção e o modo como se pode agir através da fala” (*idem*: 122).

Relativamente às oportunidades de aprendizagem, é referido, para a comunicação oral, a “Participação em atividades orientadas para o aprofundamento da confiança e da fluência na expressão oral formal: debate, relato, síntese, exposição oral, dramatização, etc.,” (*idem*: 146). No que diz respeito à leitura, defende-se ainda o “envolvimento em atividades de carácter expressivo e lúdico, a partir das leituras realizadas: recitação, improvisações, dramatizações (...)” (*idem*: 147). Por último, em relação à competência da escrita, considera-se como estratégia fundamental a “diversificação das atividades propostas aos alunos, de modo a favorecer a capacidade criativa, o enriquecimento lexical e o gosto pela escrita (...)” (*idem*: 149).

Deste percurso, como se vê, é concedida alguma relevância à atividade de dramatização em sala de aula.

Em paralelo, as *Metas Curriculares de Português Ensino Básico*, documento orientador do ensino da língua materna, discriminam os objetivos e respetivos descritores de desempenho para cada domínio de referência: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática. Uma vez mais, restringimos a nossa reflexão ao 3º ciclo do Ensino Básico e aos primeiros quatro domínios. Efetivamente, a dramatização é considerada nos três anos de escolaridade que constituem o 3º ciclo.

De facto, para o 7º e 8º ano, a dramatização surge no contexto da Educação Literária, mais especificamente no objetivo vinte, “Ler e escrever para fruição literária” (Ministério da Educação e Ciência, 2012: 54) e no descritor de desempenho número dois:

“Fazer a leitura oral (individual ou em grupo), recitação e dramatização de textos lidos” (*ibidem*). Os textos a que o documento alude estão consagrados no *Plano Nacional de Leitura*.

Na parte referente ao 9º ano, a dramatização surge, contrariamente aos dois anos de escolaridade que o antecedem, relacionada com o domínio da Escrita, no objetivo dezoito, “Escrever textos diversos” (*idem*: 67), através do descritor de desempenho número um: “Fazer um guião para uma dramatização ou filme” (*ibidem*). Em nosso entender, porque relacionado do mesmo modo com a escrita, consideramos que o objetivo catorze, “redigir textos com coerência e correção linguística” (*idem*: 66), através do descritor número dois, “dar ao texto a estrutura e formatação adequadas, respeitando convenções tipológicas e (orto)gráficas” (*ibidem*), está também relacionado com a dramatização quando esta é resultado de um texto/guião produzido pelos alunos, como verificamos anteriormente.

Com efeito, da análise destes documentos, podemos destacar objetivos inerentes à atividade de dramatização em sala de aula: a criação de uma maior proximidade do aluno com o texto literário, favorecendo a sua formação estético-literária; o desenvolvimento das competências de escrita, aquando da produção de um guião de dramatização. Importa acrescentar que, subjacente aos domínios da expressão escrita e da educação literária, os documentos visam – embora não explicitamente – o desabrochar e consolidar da criatividade do aluno.

b) Ensino Secundário

O *Programa de Português para o Ensino Secundário* é o documento regulador do ensino-aprendizagem para o 10º, 11º e 12º ano dos cursos científico-humanísticos e tecnológicos. Este instrumento, homologado em 2001 (10º ano) e 2002 (11º e 12º ano), visa traçar os conteúdos e propor metodologias para o desenvolvimento das principais competências: Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua. O programa refere, enquanto objetivo crucial,

que o aluno adquira uma atitude crítica, através de uma tomada de consciência sobre a forma como comunicamos o que queremos comunicar e desenvolva disponibilidade para a aprendizagem da língua, refletindo sobre o seu funcionamento, descrevendo-a,

manipulando-a e apreciando-a enquanto objeto estético e meio privilegiado de outras linguagens estéticas. (Ministério da Educação, 2001: 2)

É curioso notar que, à medida que o aluno vai atingindo certos patamares formativos, se lhe vai exigindo patamares mais conscientes de utilização da língua. Já não é só a consciência produtiva que está em causa, mas a reflexão crítica do que envolve o aluno, levando-o a ser capaz de manipular a língua nas mais diversas situações e complexidades. A do contacto com o texto literário e dramático é uma delas. De facto, Jacinto do Prado Coelho afirmou, há já muitos anos, que “a literatura não se faz para ensinar” (1976: 46). No entanto, é incontornável dotar o aluno de espectros que lhe permitem aceder sem constrangimento ao complexo mundo do texto literário.

É fundamental, portanto, consciencializar o aluno para a pluralidade da língua e da linguagem e, sobretudo, criar condições para lidar, perceber e expressar essa pluralidade. O Programa atribui ainda grande importância à expressão de sentimentos e vontades para a construção de um indivíduo socialmente ativo e interativo, que saiba exprimir-se, compreender e participar criticamente nas atividades que, quando bem conduzidas, permitem dar resposta a estes requisitos.

No que diz respeito aos processos de operacionalização das competências na expressão oral e escrita, consideramos que o “exprimir sentimentos e emoções” (*idem*: 10) e “produzir diferentes tipos de texto” (*ibidem*) constituem processos muito próximos da experiência proporcionada pelas atividades de dramatização, mas isso é uma interpretação nossa e não uma orientação explícita. Importa realçar que esta estratégia surge nas sugestões de atividades para a sequência de ensino-aprendizagem número três (11º ano), referente ao texto dramático, mais concretamente a *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, e número quatro, referente ao romance de Eça de Queirós. Para o 12º ano, a dramatização surge enquanto sugestão de atividade para a sequência número um (textos informativos/Fernando Pessoa ortónimo e heterónimo), número dois (intertextualidade entre *Os Lusíadas*, de Camões e *Mensagem*, de Fernando Pessoa) e número três (*Felizmente Há Luar* de Luís de Sttau Monteiro). No entanto, convém realçar que a dramatização não é, estranhamente, contemplada para o 10º ano de escolaridade e que essa estratégia não aparece prevista para o estudo do texto poético de Cesário Verde, contrariamente ao que sucede com os de Fernando Pessoa e de Camões, nos anos posteriores. Tal facto não inviabiliza, no entanto, a sua concretização, como veremos.

1.2- A dramatização nos *Programas de Francês*

Neste ponto, faremos uma breve análise ao *Programa de Francês do Ensino Básico - Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem* e ao *Programa de Francês para o Ensino Secundário* no que concerne às propostas de dramatização enquanto recurso didático.

O primeiro documento visa orientar a prática do ensino-aprendizagem do Francês para o 3º ciclo, mais concretamente o 7º, 8º e 9º anos, e surge da necessidade de complementar o *Programa de Francês*, homologado em 1991, com estratégias e sugestões para o professor. Atentando nos objetivos gerais, importa, relativamente ao tema em estudo, salientar que o Programa assinala que o aluno deverá ser capaz de “produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social” (Ministério da Educação, 2000: 12), participando em “discursos interacionais e unidirecionais” (*ibidem*). Ainda neste objetivo, o programa preconiza a utilização de meios linguísticos pertinentes (*ibidem*), “adequando comportamentos não-verbais ao comportamento verbal” (*ibidem*). Ora, é nesta conjugação de comportamentos que, a nosso ver, se pode encaixar e enquadrar a eficácia da estratégia de dramatização. Deve salientar-se, aliás, que, nas sugestões metodológicas do programa, se refere:

A construção negociada de textos orais e escritos que se integram em projetos/tarefas que o grupo classe se propõe levar a cabo (...) assenta numa metodologia integradora e estimulante, confirmada, do ponto de vista comunicativo, na independência do escutar/falar, do ler/escrever, para agir, para realizar algo com sentido para os alunos (...) (*idem*: 57)

Assim, o desenvolvimento destas competências pressupõe uma relação constante entre elas. A dramatização e o jogo dramático podem, em nosso entender, assegurar essa simultaneidade, podendo dar lugar a um texto/guião produzido pelos alunos. Aliás, o programa referencia a dramatização enquanto estratégia aconselhável para a prática da língua (*idem*: 58).

O *Programa de Francês* para o Ensino Secundário, homologado em 2001 e estreitamente relacionado com o *Quadro Europeu Comum de Referência*, surge como documento orientador para a prática do ensino-aprendizagem desta língua estrangeira no

Ensino Secundário nos diversos cursos, desde os científico-humanísticos aos tecnológicos, traçando objetivos, conteúdos e metodologias que promovam a autonomia do aluno. Faremos uma análise global de todos eles, procurando os pontos onde eles se cruzam na esfera da dramatização. Uma das finalidades traçadas é a de “favorecer a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo e desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade e da autonomia” (Ministério da Educação, 2001: 1).

No que diz respeito à operacionalização das competências, mais concretamente a do Interagir, a dramatização é considerada no programa enquanto situação de comunicação a explorar e a ter em conta no 10º e 11º anos, seja no nível iniciação, seja no nível continuação⁸.

Para além disso, o programa contempla, nas sugestões metodológicas, a dimensão ativa do indivíduo enquanto principal agente na aprendizagem e construção de saberes (*idem*: 83) e, por isso, a “participação em tarefas a realizar em LE, individualmente ou em grupo” (*ibidem*) do aluno surge enquanto princípio orientador para a prática do ensino-aprendizagem. Entre as tarefas aí enumeradas, importa salientar “a realização de produtos textuais imitando, transformando o modelo fornecido ou exercendo a criatividade (interações orais (...)) que ilustrem ou combinem as várias sequências discursivas (...)” (*idem*: 84). Para o desenvolvimento da competência de interação, a dramatização surge ainda enquanto recurso a levar em consideração, quer tendo por base um texto prévio, quer resultado do que os discentes possam produzir. Neste contexto, importa, sobretudo, estar atento às competências linguísticas dos alunos.

Pela nossa parte, acrescentaríamos que o nosso projeto de investigação-ação, centrado na dramatização em sala de aula, poderá ir um pouco mais longe, ao promover também a autossuperação. Não podemos esquecer que estamos perante jovens com potencialidades biopsicossociais em constante desenvolvimento e que precisam de ser trabalhadas progressivamente. Por um lado, a dramatização, porque pensada, preparada e executada coletivamente, permite que os discentes colaborem entre si por um objetivo comum, o que leva a uma necessidade, por parte dos mesmos, de superar as suas dificuldades para que a dramatização seja bem conseguida. Por outro lado, esta estratégia, quando recorrente, permite que o aluno, por comparação, analise a sua evolução e procure superar-se ao longo das diferentes ocasiões em que a dramatização tenha lugar.

⁸ Referente ao curso científico-humanístico de línguas e literaturas.

1.3- A dramatização no *Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas*

Neste ponto, analisaremos o *Quadro Europeu Comum de Referência* à luz do recurso à dramatização em aula de língua estrangeira. Contudo, antes de procedermos à análise deste documento, importa clarificar um dos seus princípios basilares: A *Perspective Actionnelle*.

Efetivamente, esta surge como um novo modelo pedagógico para o ensino da língua estrangeira. Como o nome indica, está estreitamente ligada ao conceito de ação, isto é, a aprendizagem faz-se através do agir: “On ne communique plus seulement pour *parler* avec l’autre mais pour *agir* avec l’autre” (Bagnoli et alii, s.d.: 4). Pressupõe-se que esta ação esteja voltada não só para o contexto escolar como para o contexto social (*ibidem*). Deste modo, privilegia-se a língua em ação, isto é, o desenvolvimento de estratégias de interação oral onde o aluno aprenda a agir e aja para aprender.⁹

Neste sentido, o *Quadro Europeu Comum de Referência*, documento orientador e uniformizador do ensino de língua estrangeira na Europa, rege-se por uma “abordagem para a ação, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm de cumprir tarefas (...) em circunstâncias e ambientes determinados (...)” (Conselho da Europa, 2001: 29). Ainda no segundo capítulo, onde se expõe a abordagem adotada, são tidos em conta os conhecimentos, a dimensão afetiva e as capacidades do aprendente enquanto ator social: “O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua” (*ibidem*).

Em síntese, a *abordagem orientada para a ação* (relacionada com o contexto social) promove o desenvolvimento das competências de comunicação em língua estrangeira. Essa competência, como podemos verificar no ponto 2.1.3, verifica-se na ativação de *atividades linguísticas*, entre as quais a *recepção*, a *produção* e a *interação* (*idem*: 35). Ora, o paralelismo que se estabelece com a dramatização, estratégia voltada para a ação, onde os alunos agem e interagem entre si num determinado contexto, é notável. Para além disso, o recurso à dramatização, como veremos mais à frente, parece-nos congruente para o trabalho de temas relacionados com o contexto social do aluno,

⁹ Cf. <http://domisweb.free.fr/cadre/index.php/tasks/>

como o QECR ilustra no capítulo quatro, no ponto um, *O contexto do uso da língua*. (*idem*: 77)

No ponto 6.4.3.3, são elencadas opções metodológicas no que diz respeito à produção de textos. Para a oralidade, incluem-se “exercícios em trabalho de par ou de grupo” (*idem*: 204) e “reprodução de textos memorizados (peças de teatro, poemas, etc.)” (*ibidem*). Mais, no ponto 6.4.5, referente ao *desenvolvimento da capacidade do aluno para usar estratégias comunicativas*, a dramatização e as simulações são levadas em consideração, quer pela sua planificação, execução e avaliação, quer através da gravação destas atividades para uma tomada de consciência (*idem*: 206). No ponto 6.4.6.3, respeitante ao desenvolvimento de competências *não especificamente linguísticas*, o QECR considera a dramatização como recurso utilizável.

Em suma, a dramatização é, inquestionavelmente, uma estratégia reconhecida por este documento para enriquecer um processo de ensino-aprendizagem vocacionado para a ação, desenvolvendo as capacidades linguísticas e não linguísticas e, na correlação das mesmas, preparar o aluno para a sua dimensão social. Enquanto ator social, o discente não só deve comunicar em língua estrangeira como deve agir operacionalizando conhecimentos linguísticos.

2- O espaço para a dramatização nos manuais escolares

Se os documentos anteriormente analisados têm como função orientar o professor para a prática letiva, os manuais, formatados com base nesses documentos, apresentam-se como um instrumento de auxílio, sendo o suporte por excelência para o contacto entre os alunos e os conteúdos programáticos, não só a nível gráfico, mas também através do tipo de estratégias que promovem, às quais o docente poderá recorrer. Na verdade, o recurso ao manual é, dadas as circunstâncias atuais, uma exigência cada vez maior, sobretudo pelo facto de os encarregados de educação terem cada vez mais dificuldade (regra geral) em adquiri-los, pelo que o professor deve justificar a sua compra. Não defendemos com isto a obrigatoriedade de tudo seguir pelo manual, mas sim que o docente deve ser sensível a estas questões, o que não impede, por outro lado, que este procure criar outras estratégias ou alterar o exercício, caso considere necessário ou pertinente

Neste ponto, refletimos sobre o espaço para a dramatização, enquanto recurso didático, em alguns manuais das disciplinas de Francês e Português para o Ensino Básico e Secundário adotados por algumas escolas este ano de 2013-2014, três dos quais pela escola onde decorreu a vertente prática deste projeto. Em seguida, analisamos alguns manuais de anos anteriores, de modo a verificar se houve evolução no que diz respeito à consagração deste tipo de estratégia. Importa referir que todos estes manuais têm como base os documentos orientadores referidos anteriormente.

No manual *Diálogos* da disciplina de Português para o 9º ano, da Porto Editora, encontramos, na página 145, um exercício semelhante à primeira estratégia a que recorremos para esta turma¹⁰, onde é pedido aos alunos, no contexto do estudo do *Auto da Barca do Inferno*, que redigam uma cena imaginando uma personagem que represente um grupo social da sociedade portuguesa atual e que, após a sua morte, seja objeto de julgamento pelo Diabo e pelo Anjo. Ainda, e se possível, os alunos deverão dramatizar a cena que criaram. Embora este exercício não explicita se o trabalho deve ser individual ou em grupos, subentende-se, até pela sua tipologia, que ele assuma uma dimensão coletiva. Esta é a única proposta onde surge a dramatização. No entanto, e porque os exercícios são adaptáveis, encontramos outro onde há a possibilidade de introduzir esta

¹⁰ Ver página 48.

estratégia. Na página 261, para o estudo do texto lírico, mais concretamente do poema *Quando a harmonia chega*, de Carlos de Oliveira, é pedido aos alunos que escrevam um texto breve, em prosa ou em verso, tendo como ponto de partida uma imagem a projetar pelo docente, onde expressem o que sentem *à maneira de Carlos de Oliveira*. Para complementar este exercício, o professor pode dividir a turma em grupos e pedir que cada grupo expresse o que sente produzindo um texto que dramatizará na aula seguinte.

Desta análise pudemos concluir, a nível geral, que este manual propõe, regularmente, estratégias como o debate, a redação de textos argumentativos e a leitura expressiva, enquanto a dramatização é apenas considerada para o estudo do texto dramático. Estas estratégias enquadram-se ainda, segundo a organização do manual, num momento de pós-leitura e análise dos textos.

No manual *Expressões* de Português 11º ano, da Porto Editora, a atividade não é proposta em nenhum momento. Dos exercícios que consideramos passíveis de adaptação à dramatização, destacamos os seguintes: o primeiro, no contexto do estudo do texto argumentativo como introdução à sermão de Padre António Vieira, onde é sugerido aos discentes que, refletindo sobre um *cartoon*, preparem uma exposição oral argumentativa sobre os interesses da sociedade atual. Neste exercício, o professor poderá pedir aos alunos que produzam um texto, recorrendo a personagens, onde insiram essa exposição argumentativa a várias vozes, ou seja, a mesma teria lugar no seio de uma atividade dramática preparada pelos alunos, ao invés de surgir isoladamente; o segundo, onde, no contexto do estudo de *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, se pretende que os alunos, divididos em grupos, preparem uma leitura dramatizada de uma cena, tendo em atenção o ritmo, as didascálicas e a expressividade. Aqui, o docente, ao invés de se limitar a este tipo de leitura, pode sugerir aos alunos que preparem uma dramatização recorrendo a adereços que se relacionem com o texto e que enriqueçam a atividade.

À semelhança do que acontece com o manual de Português para o 9º ano, há um predomínio de exercícios de preparação de debates e de redação de textos argumentativos.

Para a disciplina de Francês, o manual adotado pela escola foi o *C'est Top!7*, das Edições ASA. Da análise que foi feita, importa salientar que, obedecendo a uma pedagogia voltada para a ação, este manual propõe um alargado leque de exercícios direcionados para a simulação de situações onde os alunos instrumentalizem os seus conhecimentos linguísticos, desde simulação de entrevistas, emissões de rádio, debates,

conversas telefônicas, etc. Estas propostas surgem sempre no momento final de cada unidade temática por forma a sintetizar os conteúdos. Destacamos ainda um exercício que pode ser adaptado para a técnica da dramatização e/ou para o que Caré & Debyser (1978: 64) definem como *mimodrame*, “le domaine du geste”. Com efeito, na página 65, o manual propõe um exercício onde, tendo em conta as imagens fornecidas, um aluno deve fazer a apresentação, em língua estrangeira, de pessoas e suas atividades e os restantes colegas adivinhem a que imagem corresponde cada apresentação. Aqui, o docente poderá selecionar quatro alunos que, vestindo o papel das personagens, se apresentem e indiquem, recorrendo à mímica, que profissão exercem. Os restantes alunos deverão associar cada apresentação à imagem que lhe corresponde. Este exercício, para além de lúdico, assume um cariz dramático, na medida em que envolve o aluno, quer pela interpretação de uma personagem, quer pela dimensão da expressão verbal e não-verbal.

Passamos agora para a análise de manuais que foram este ano adotados por outra (s) escola (s). O manual *Entre Margens*, para o 10º ano, da Porto Editora, não propõe nenhuma atividade relacionada com a dramatização. No que diz respeito aos conteúdos programáticos relacionados com o texto autobiográfico, Camões lírico, texto expressivos, poetas do século XX e, por último, contos de autores do século XX, o manual apresenta como estratégias a síntese, leitura expressiva de poemas e o reconto. Como alternativa, pode o professor sugerir aos discentes a dramatização de poemas e a dramatização dos contos ou dos recontos que produziram.

Por seu turno, o manual *Página Seguinte* 11º ano, da Texto Editores, propõe, na página 217, para o estudo d’ *Os Maias*, de Eça de Queirós, a dramatização, em grupo, de um excerto do capítulo XII. Uma vez mais, esta estratégia é considerada para um momento de pós-leitura, onde os alunos devem reler o texto e preparar a dramatização para ser apresentada à turma. As restantes atividades, à semelhança dos outros manuais que analisamos, estão sobretudo relacionadas com a organização de debates, produção de textos argumentativos e preparação da leitura expressiva.

Avançamos agora para a análise de manuais de anos anteriores, com o intuito de verificar se houve uma evolução no que diz respeito à preconização, da técnica de dramatização enquanto estratégia didática, tanto no que diz respeito à língua materna como à língua estrangeira.

O manual *Página Seguinte* para a disciplina de Português 10º ano, editado em 2005 pela Texto Editores, propõe apenas uma atividade de dramatização. No contexto do estudo da Carta e após leitura de uma carta de amor, é sugerido aos alunos que representem, em aula, uma carta de amor *à moda antiga* por eles produzida. As restantes estratégias sugeridas pelo manual vão desde resumos, produção de textos de opinião, preparação de debates e declamação de textos poéticos. Com efeito, seriam diversos os exercícios que poderiam ser adaptados, à semelhança do que ocorre com os manuais mais atuais.

Ainda no manual *Página Seguinte*, neste caso para o 11º ano, editado em 2006, verifica-se que a dramatização é considerada no final do estudo de *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, onde se sugere que os alunos, dado que conhecem a peça, preparem a dramatização da cena III do ato I. Uma vez mais, esta atividade surge num momento de pós-leitura. O manual, em convergência com os manuais já analisados, propõe predominantemente o debate, a produção de textos expositivos e argumentativos e o resumo.

Da análise dos manuais *Anti-Sèche* 10º, 11º e 12º, editados pela Porto Editora em 2003, 2006 e 2005, respetivamente, para a disciplina de Francês, retiramos a seguinte conclusão: Em nenhum surge a técnica da dramatização, predominando a síntese, a tradução em língua materna, a preparação de debates e a produção de textos onde os alunos devem imaginar uma continuação do texto em análise. Por exemplo, no que diz respeito à parte do programa direcionada para a leitura e análise de obras de literatura francesa e francófona, o professor poderia incentivar o recurso à dramatização, quer adaptando um exercício do manual, como por exemplo o de imaginar uma continuação para um texto, quer preparando a dramatização dos próprios textos em análise.

Feita uma breve análise dos manuais, importa agora, a jeito de sumário, elencar as principais conclusões. Da análise dos manuais de Português que foram utilizados este ano letivo em diferentes escolas, pode afirmar-se que a dramatização continua pouco explorada, em detrimento de outras estratégias, no que diz respeito à expressão escrita e expressão oral, que não variam de manual para manual, como por exemplo, o resumo, o debate ou o texto argumentativo. Neste contexto, importa salientar uma afirmação de Farias, citado por Levi Silva: “A escola, retirando praticamente dos seus programas as atividades lúdicas, entre elas as artísticas, descuida da educação estética, privilegia a razão

e limita o ato de construção do conhecimento a uma racionalização intelectualista” (s.d.: 17). Não desvalorizando as outras estratégias, parece-nos que os manuais de Português se afastam do apelo à sensibilidade do aluno. Para além disso, verifica-se que a dramatização, quando considerada, surge como estratégia que sucede a interpretação de textos, normalmente dramáticos ou narrativos, não havendo, portanto, proposta de dramatização para o estudo do texto poético. Comparando os atuais manuais e os antigos, é seguro afirmar que não houve grande evolução. Mais, o tipo de proposta predominante continua o mesmo, *grosso modo*.

No que diz respeito à análise dos manuais de Francês, é notória a preconização de estratégias orientadas para a ação, como é o caso da simulação, contrariamente aos manuais mais antigos. A comparação pode parecer injusta, visto tratar-se de níveis diferentes. No entanto, o facto de os alunos terem, *a priori*, uma maior bagagem linguística, não significa que este tipo de estratégias não continuem a ser necessárias para um refinamento das suas competências comunicativas. Para além disso, e se pensarmos especificamente no 12º ano, é a partir deste nível que os alunos têm contacto com a literatura. Neste sentido, a dramatização surgiria como um instrumento não só na aproximação dos discentes à língua, mas também aos diferentes textos literários.

Por tudo isto, é fundamental, como propusemos ao longo desta análise, que o docente tenha uma visão abrangente, dando não só azo à sua criatividade e perícia, adaptando os exercícios propostas à técnica da dramatização (desde que seja possível e haja adequabilidade didático-pedagógica), como procurando em outros manuais, se possível, as estratégias para determinado conteúdo programático que considere pertinentes.

PARTE II

Prática Pedagógica

Capítulo I - Contextualização do projeto de investigação-ação

Este projeto de investigação ação decorreu durante o ano letivo de 2013-2014, na Escola Dr. Manuel Gomes de Almeida, situada no concelho de Espinho. Em traços rápidos, caracterizaremos a cidade e a escola, um observatório preliminar da realidade que encontraremos na sala de aula.

1- O concelho

O concelho de Espinho, pertencente ao distrito de Aveiro, conta com aproximadamente trinta e dois mil habitantes. Reconhecido pelo seu cariz turístico, graças às praias e ao casino, é de fácil acesso rodoviário e ferroviário, integrando a Área Metropolitana do Porto.

A oferta cultural, social e de lazer é alargada, contrariando a imagem de Espinho enquanto cidade “essencialmente” balnear e sazonal. Podemos destacar algumas infraestruturas que possibilitam este trânsito cultural: o Multimeios de Espinho, espaço polivalente para a realização de congressos, exposições e projeções de som e imagem; a Biblioteca Municipal José Marmelo e Silva, promotora de diversas atividades como visitas guiadas, leituras de contos, entre outras; o Museu Municipal de Espinho, onde decorrem exposições abertas à comunidade escolar e o Auditório Municipal, sala de espetáculos onde funcionam os cursos de música ministrados pela Academia de Música de Espinho e pela Escola Profissional de Música de Espinho. Para além disso, o concelho dispõe de três piscinas municipais, um complexo de Ténis, dois pavilhões gimnodesportivos e a NAVE Polivalente, espaço vocacionado para eventos desportivos e culturais de grande dimensão.

No que concerne à rede escolar, esta é composta, entre outros equipamentos, por uma escola superior, duas escolas profissionais, a Academia de Música de Espinho e dois agrupamentos, o Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Laranjeira e o Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida. Urge salientar a constante cooperação entre estes

organismos, como o comprova a Semana da Francofonia, resultado do trabalho conjunto dos professores de Francês dos dois agrupamentos.

Aos professores de Português língua materna e Francês língua estrangeira não faltam, pois, propostas culturais para proporem aos seus alunos. No entanto, é no Porto, a cerca de quase trinta quilómetros de Espinho, que se encontram as ofertas teatrais do Teatro Nacional São João, do Teatro Carlos Alberto e das Leituras no Mosteiro. Uma distância que inviabiliza o contacto que gostaríamos mais estreito entre os alunos e o Teatro...

2- A escola

O projeto de investigação-ação decorreu na Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida, em Espinho. Os dados que agora disponibilizamos foram retirados do *Projeto Educativo de Escola* e da *Adenda do Projeto Educativo de Escola 2011-2012*, documentos onde são definidos princípios, estratégias e valores para a prática educacional.

Criada em 1956 como escola técnico-profissional, com o nome de Escola Industrial e Comercial de Espinho, e inaugurada em janeiro de 1957, entrou em funcionamento com aproximadamente cento e cinquenta alunos, tendo como oferta educativa o seguinte plano de estudos: Formação Geral de Comércio; Formação de Serralheiro; Cursos Complementares de Aprendizagem: Carpinteiro-Marceneiro. O edifício atual é inaugurado em junho de 1968, com capacidade para mil e duzentos alunos distribuídos por quarenta e cinco turmas diurnas. Dá-se uma mudança na oferta educativa com a introdução de cursos noturnos, Formação Feminina, Curso de Montador-Eletricista, entre outros. Em 1979, a escola passa a designar-se Escola Secundária de Espinho, sendo o atual patrono adotado em abril de 1987.

Em 2010, a escola é submetida a obras de modernização pela empresa pública Parque Escolar, à semelhança do que aconteceu noutras escolas. Se, por um lado, estas vieram melhorar as condições tecnológicas das salas de aula, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais atrativo e dinâmico, por outro é notório algum

desgaste das infraestruturas, dando origem a situações menos agradáveis, como o facto de chover dentro de algumas salas. No geral, e não obstante o inconveniente supramencionado, esta é sem dúvida uma escola moderna, o que facilita a prática letiva.

No entanto, deve enaltecer-se que as condições das salas de aula favoreceram a prática das diferentes estratégias didático-pedagógicas levadas a cabo, desde o tamanho das salas, bastante amplas, favorecendo a movimentação e interação entre alunos, até às condições tecnológicas. Todas as salas estão equipadas com um projetor e um computador ligado à *Internet*, o que possibilita a criação de cenários e a operacionalização de performances.

Relativamente à comunidade escolar, em 2011-2012, o corpo docente era constituído por cento e cinquenta e quatro professores sendo a maioria (cerca de 83,1%) do quadro ou da Zona Pedagógica. O corpo não-docente reunia cinquenta trabalhadores, desde assistentes operacionais, assistentes técnicos, um chefe de serviços de administração escolar e um técnico superior. A população escolar era constituída por mil quatrocentos e vinte e três alunos: quinhentos e cinquenta e sete do Ensino Básico (incluindo os Cursos de Educação e Formação); oitocentos e vinte e sete do Ensino Secundário, dos quais seiscentos e sessenta e três dos cursos científico-humanísticos e cento e sessenta e quatro dos cursos profissionais; dezassete alunos dos Cursos de Educação e Formação de adultos (regime noturno) e vinte e dois alunos de um curso de um curso de especialização tecnológica (pós 12º ano) em parceria com a Universidade de Aveiro. Quanto às habilitações literárias conhecidas dos pais e encarregados de educação, a percentagem com habilitação superior é de 25,6% para os pais e encarregados de educação dos alunos do Ensino Básico e de 20,6% para os do Ensino Secundário. Um número baixo, que explica talvez as lacunas culturais dos alunos e as suas dificuldades de expressão e relutâncias de leitura.

A oferta educativa abrange, atualmente, o Ensino Básico (2º ciclo, 3º ciclo e Cursos de Educação e Formação), o Ensino Secundário (cursos científico-humanísticos e cursos profissionais), o Ensino Recorrente e um Curso de Especialização Tecnológica (pós 12º ano) em parceria com a FEUP. No contexto descrito, faltou referir o ambiente da escola, que considero ter sido bastante positivo para a concretização deste projeto de investigação-ação. Apesar do mal-estar que se sente dada a situação do país, com especial efeito nos profissionais desta área, devo enaltecer a constante simpatia e incentivo que

senti por parte de todos (e não apenas os do departamento a que estava ligado, pela área que lecionava). Esta é sem dúvida uma excelente escola, cujo ambiente acolhedor, recetivo e cooperante foi uma constante ao longo do ano letivo.

Pelo que pude observar, julgo que os alunos também se sentem felizes neste espaço renovado. Tudo isto torna o professor ainda mais responsável por proceder a estratégias que consolidem a felicidade na sala de aula e na comunidade escolar.

3- O grupo de teatro

Neste contexto, e porque relacionado com o tema que foi trabalhado, importa salientar uma atividade de enriquecimento curricular que fez parte do Plano de Trabalho das três turmas que lecionei: “Drama @ School”, dinamizada pelos professores de Inglês. Nesta atividade, os alunos faziam a dramatização de textos em Inglês. Estas dramatizações tinham lugar na Biblioteca da Escola. Participaram nesta atividade alguns alunos da turma de 9º ano. Os discentes da turma do 11º participaram em anos anteriores, conforme indicaram nos questionários de diagnose.

Ainda, a Escola contribui para a dinamização de um grupo de teatro, denominado “Oficina de Teatro de Espinho”. Criado em 2001 por um antigo professor de Expressão Dramática e Teatro, o Professor Agostinho, este é constituído por dezoito membros, de entre os quais sete alunos da Escola e onze ex-alunos. O grupo foi responsável pela apresentação de diversas peças ao longo do ano que têm lugar frequentemente no Auditório da Junta de Freguesia de Espinho. Entre as peças apresentadas, destacam-se *Falar Verdade a Mentir*, de Almeida Garrett, e *Ato Único*, da autoria do próprio grupo.

Em conversa telefónica com o criador e dinamizador do projeto, este referiu, com base na sua experiência ao longo destes anos, que o grupo contribui para o sucesso escolar dos alunos, salientando, no entanto, que são os alunos que têm melhores notas (ou que ambicionam uma carreira artística) que procuram associar-se a esta iniciativa. É certo que, neste contexto, entramos no campo teatral, ou seja, na dimensão do espetáculo e na criação de atores. Contudo, não podemos esquecer que, pese embora as diferenças entre “teatro” e “expressão dramática”, estas relacionam-se. Ainda, como refere o professor

Agostinho, “a participação dos alunos leva-os a compreender melhor a língua e os textos literários”. É, efetivamente, uma relação diferente que se cria entre o sujeito e o texto por intermédio da experiência teatral.

Por tudo isto, é fundamental não só a promoção deste tipo de iniciativa extracurricular como o incentivo, por parte dos professores, a que os seus alunos participem. Sabemos que a função do docente não é a de formar atores, nem é isso que se defende. Pretende-se, por um lado, dinamizar o ensino da língua, neste caso específico a língua materna, aproveitando ou criando o maior número de estratégias para que, antes de mais, o discente reconheça a dimensão dinâmica, artística, expressiva e lúdica da disciplina de Português. Por outro lado, a participação dos alunos em projetos desta natureza leva-os não só a construírem um domínio do corpo, da voz, da postura, da sensibilidade, mas também a comunicarem, mesmo que num contexto teatral.

Com a exceção de uma aluna, que afirmou ter assistido a um espetáculo do grupo, nenhum dos alunos a quem lecionei aderiu ao grupo ou viu qualquer espetáculo, referindo, como principais motivos, desconhecerem a existência do grupo ou, ainda, a falta de tempo devido a outras atividades em que estão inscritos, como desporto, dança, etc. Na verdade, ao longo do ano pude também reparar que o grupo, pese embora a sua ligação à escola, não foi muito publicitado na escola, o que pode ter causado esta fraca adesão.

4- A dramatização em contexto de sala de aula: breve apontamento metodológico

Para a integração destas práticas numa unidade didática, é importante ter em conta diversos fatores. Antes de mais, é fundamental que ela surja no final da unidade didática - devendo o professor garantir o tempo necessário para a sua concretização -, para que o aluno instrumentalize os conhecimentos que foi adquirindo. Se pensarmos na dramatização em língua estrangeira, esta permitirá que o professor (e os alunos) analisem os erros cometidos. Contudo, neste caso, este momento não deve constituir um momento de avaliação tradicional, isto é, de avaliação sumativa, destinado, por exemplo, a avaliar a oralidade, mas antes um momento que possibilite traçar um mapa das dificuldades e da

evolução dos alunos. Aliás, neste sentido, Livingstone (*apud* Bork, 2005: 59) afirma que “ao dar-lhes [aos alunos] liberdade na sala de aula para (...) experimentar com a linguagem por eles mesmos, podemos descobrir o quanto aprenderam e compreenderam seu uso. Quaisquer erros podem ser analisados pelo professor e usados como base para exercícios adicionais”, o que reflete também uma vantagem do recurso à dramatização enquanto estratégia didática. O próprio tratamento do erro deve ser cuidado para que o aluno não crie reservas em relação à estratégia utilizada, exigindo assim sensibilidade por parte do docente, que deve ter em conta as características específicas dos discentes.

É fundamental ainda ter em conta, na altura da implementação da(s) estratégia(s) de dramatização, alguns aspetos muito concretos, como a faixa etária dos discentes, a adequabilidade da estratégia tendo em consideração o seu contexto, nomeadamente programático, o nível de ensino, a configuração das salas de aula, etc.

O papel do professor deverá, acima de tudo, ser o de orientador da atividade, podendo dar sugestões, auxiliar os discentes a pensar/criar situações dramáticas, a construir guiões, ou simplesmente verificar o caminho que os alunos estão a construir.

Capítulo II – Estratégias didáticas e sua aplicação nas aulas de Língua Materna

*Ainsi voici mûrir un fruit
Brûlant de froid givré de sueur
Voici la place généreuse
Où ne dorment que les rêveurs
Le temps est beau crions plus fort
Pour que les rêveurs dorment mieux
Enveloppés dans des paroles
Qui font le beau temps dans mes yeux*

Paul Éluard

Neste capítulo, serão elencadas as diferentes estratégias didático-pedagógicas levadas a cabo ao longo do ano letivo para as duas turmas de Português. Para isso, faremos, na primeira parte, a apresentação de cada turma, a análise dos resultados da diagnose conseguidos através de inquéritos por questionário e respetivas conclusões; a explicação das estratégias e análise do *feedback* dos alunos após cada atividade. Na segunda parte, demonstraremos como foram aplicadas em aula as diferentes estratégias.

1- Apresentação das turmas, diagnose e estratégias

1.1- Turma de Português 9º ano

a) A turma¹¹:

A turma de Português do 9º ano era constituída por vinte e cinco alunos, treze do sexo masculino e doze do sexo feminino, com uma média de idades de catorze anos.

A maioria dos alunos (doze) vivia com os pais, oito com a mãe e dois com o pai. No que diz respeito à constituição do agregado familiar, treze alunos pertenciam a um agregado familiar de até três elementos, e onze a um agregado de quatro a cinco

¹¹ A informação geral foi retirada do Plano de Trabalhos da turma.

elementos. Quanto às habilitações literárias dos pais, doze concluíram o Ensino Superior, nove o Ensino Secundário, nove o 3º Ciclo do Ensino Básico, seis o 2º Ciclo e dois o 1º Ciclo do Ensino Básico. Importa destacar que nove destes pais se encontravam desempregados até ao momento do preenchimento da ficha bibliográfica.

A turma contava com três alunos com retenções em anos anteriores, dois deles estando a repetir o 9º ano. De salientar que a disciplina de Português surgia como a terceira com mais negativas no ano anterior, num total de três alunos, sendo também a segunda disciplina na qual os alunos sentiam mais dificuldades, contabilizando nove alunos.

Ao longo do ano letivo, o trabalho com a turma foi bastante positivo. É sem dúvida um grupo coeso e com relações interpessoais bem cimentadas, o que ajudou nos trabalhos de grupo. O comportamento da turma foi bom. Por isso, não senti grandes dificuldades ao longo das aulas, à exceção de alguma agitação natural para a faixa etária. De forma geral, foram alunos muito recetivos, dinâmicos e extremamente enérgicos, sobretudo se tivermos em conta que as aulas de Português começavam às 08h30.

No que diz respeito às facilidades/dificuldades de aprendizagem, podemos considerar a leitura como “problema maior”, sendo uma área onde os alunos tiveram dificuldade em dar a expressividade conveniente e adequada ao tipo de texto a ler. A dramatização, de certa forma, possibilita ao aluno trabalhar a expressividade dos textos, se pensarmos, por exemplo, que eles ora os têm de decorar ao longo da atividade, ora os têm de ler enquanto o colega dramatiza. Importa ainda realçar que, embora tenham existido algumas discrepâncias quanto ao aproveitamento, a turma era bastante coesa. Apesar de alguns alunos se evidenciarem, interagindo e participando com maior frequência, notou-se um forte espírito de esforço por parte dos alunos que evidenciavam maiores dificuldades e uma grande sensibilidade e apoio por parte daqueles que demonstravam menos dificuldades.

Em suma, estes alunos, com os quais criei uma grande empatia, contribuíram fortemente para a realização das diversas atividades, facilitando toda a prática para este projeto de investigação-ação, que foi pensado particularmente para atalhar às suas dificuldades de codificação e decodificação textual diagnosticados na diagnose inicial, bem como às carências culturais que se deixavam adivinhar.

b) A diagnose

No início do ano letivo, foi entregue um inquérito por questionário¹² à turma, de forma a verificar a relação que os alunos tinham com o teatro e o texto dramático. Pretendeu-se com este questionário aferir, entre outros dados, a frequência com que iam ao teatro, com quem e se os familiares tinham o hábito de ir. Foi-lhes ainda pedido que escolhessem três palavras que pudessem caracterizar o texto dramático ou que com ele estivessem relacionadas e que indicassem se consideravam o texto dramático e a sua teatralização úteis. Em poucas palavras, pretendeu-se verificar a proximidade que têm com a cultura dramática, quer por iniciativa própria, quer fomentada por familiares ou escola.

Dos vinte e quatro alunos, vinte e dois alunos referiram já ter ido ao teatro (sobretudo com familiares: onze respostas; em contexto escolar: nove respostas; amigos: duas respostas) enquanto dois nunca foram. Dos vinte e dois alunos que já foram, três afirmam ter ido pelo menos uma vez ao teatro, sete afirmam ter ido duas vezes e os restantes doze alunos três ou mais vezes. Destas respostas, podemos claramente destacar o papel dos familiares e da escola enquanto impulsionadores do contacto destes alunos com o teatro embora os primeiros, como podemos verificar na análise da questão “Os seus familiares vão frequentemente ao teatro?”, não tivessem o hábito de ir ao teatro com frequência (dezassete respostas negativas).

Ainda, em resposta à pergunta “Gostaria de ir ao teatro em contexto escolar?”, a turma foi unânime. Os vinte e quatro alunos inquiridos afirmaram o desejo de ir ao teatro em contexto escolar. Pelo que foi exposto até aqui, importa destacar o papel que a escola/os professores devem ter na promoção deste contacto entre o teatro e os seus alunos.

No que diz respeito às palavras com as quais os alunos relacionaram o texto dramático (pergunta número cinco), destacamos as que surgiram em maior número: dramatização; envolvente; expressivo; imprevisível; ação; emoção. Por último, à questão “Considera o texto dramático útil? Em que medida? E a sua teatralização?”, a maioria respondeu afirmativamente. Destacamos aqui algumas respostas: “Sim, é uma boa forma de entretenimento”; “Sim, porque podemos “ver” as histórias sem ter de as imaginar e

¹² Ver anexo 1.

talvez isso ajude a percebê-las”; “Sim, pois faz-nos encarar a realidade de uma forma interessante e mais criativa”; “Sim, porque é uma maneira de dar vida ao texto dramático”.

Da análise de todo este questionário, é fundamental destacar que os alunos, não obstante a escassa frequência com que vão ao teatro, sentem a necessidade de ir (ou voltar), reconhecendo a utilidade do teatro e do texto dramático e destacando a importância da dimensão visual, expressiva e criativa para a compreensão dos textos e, ainda, da realidade. Por isso, consideramos que a posição destes alunos face ao universo teatral era crucial e propícia à implementação de estratégias de dramatização.

c) As estratégias

As estratégias foram pensadas na sequência da diagnose onde os alunos, como vimos, expressaram vontade em aproximar-se do universo do teatro. Com efeito, inicialmente pensou-se em trabalhar exclusivamente o texto dramático. Contudo, ao longo do ano, verificou-se a possibilidade de dramatizar outro tipo de texto, mais especificamente o texto poético. Por conseguinte, procurou-se, com as estratégias que agora apresentamos, ir ao encontro dos alunos e proporcionar o dinamismo que referiram nos questionários diagnósticos.

1- Aprendizes de dramaturgo e dramatização

Na sequência do estudo do *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, e mais precisamente da cena *O Parvo*, os alunos tiveram de imaginar e criar uma possível continuação para aquela cena (à data não tinham sido analisadas as cenas seguintes). Desta forma, divididos em grupos de 4/5 elementos, estes deveriam preparar um texto¹³ e a sua dramatização, refletindo sobre elementos cénicos, movimentações, personagens e expressividade. As personagens Parvo, Diabo e Anjo não poderiam ser excluídas. No entanto, foi-lhes dada a liberdade para introduzirem personagens novas como, por exemplo, um político, a namorada do Parvo, etc. Na aula seguinte, cada grupo apresentou

¹³ Alguns exemplares dos textos produzidos pelos alunos encontram-se no Anexo 2.

a sua dramatização. Importa destacar que um dos grupos replicou o texto dramático em verso, outros introduziram as didascálias. Com isto, podemos afirmar que esta atividade não só aproximou os discentes dos sentidos do texto como dos aspetos formais do texto dramático.

Com esta abordagem, pretendeu-se explorar a criatividade dos alunos. Consideramos que o facto de produzirem o seu próprio texto, mesmo que relacionado com um texto estudado em aula, os incentivava para a dramatização. Para além disso, a pluralidade de perspetivas apresentadas pelos alunos através das diferentes personagens e ações criadas permitia que o aluno compreendesse que o texto não é um espaço fechado. Esta atividade permitiu-lhes ainda compreenderem a intemporalidade da obra em análise.

No final da atividade, foi organizado um debate onde os alunos deveriam dar a sua opinião sobre as dramatizações, quer a dos seus grupos, quer a dos grupos dos colegas, no que diz respeito à pertinência da escolha dos elementos cénicos das personagens e da ação propriamente dita. Não se pretendeu avaliar a *performance* dos alunos, mas sim refletir sobre o que as dramatizações trouxeram de novo para a aula e para a relação aluno - texto. Desse debate, verificou-se que os alunos demonstraram entusiasmo, considerando que a atividade deveria ser repetida sempre que possível, visto que não só proporcionou um contacto mais próximo com o texto, demonstrando, por exemplo, a intemporalidade do mesmo – o que puderam, aliás, comprovar quando adaptaram, recorrendo a personagens atuais, a continuação da cena – como possibilitou a introdução de um dinamismo diferente em sala de aula. Aliás, um dos alunos confessou nunca ter participado numa atividade do género.

2- Ida às *Leituras Dramatizadas* no Teatro Nacional São João



Figura 7: Imagem ilustrativa das *Leituras Dramatizadas*¹⁴

Orientado por Nuno M Cardoso, este é um dos vários projetos educativos impulsionados pelo Teatro Nacional São João. Com a duração de três horas, os alunos tiveram a oportunidade de fazer uma leitura dramatizada do *Auto da Barca do Inferno* por completo sob a orientação de um profissional. Convém ainda salientar que esta ida permitiu aos alunos estarem em contacto com o Teatro, conhecerem o edifício, para além do facto de se tratar de uma saída da escola, o que é sempre apreciado pelos alunos. Esta atividade ocorreu no segundo período, ou seja, após o estudo da obra em causa, dado o calendário fixado pelo Teatro Nacional São João.

Antes da leitura propriamente dita, os alunos fizeram exercícios de aquecimento vocal e corporal, como o jogo do “polícia e ladrão”, entre outros. Para além de se tratar de uma atividade que quebra o gelo, estes jogos permitiram o trabalho da expressividade, através de simulações. Por exemplo, quando os alunos eram “atacados” pelo ladrão, deviam fingir que ele os tinha baleado, atirando-se para o chão, recorrendo à voz para enfatizar o sofrimento. Deve salientar-se sobretudo o jogo onde tinham de construir um cenário para a dramatização¹⁵. Cada grupo teve de criar um cenário com os objetos

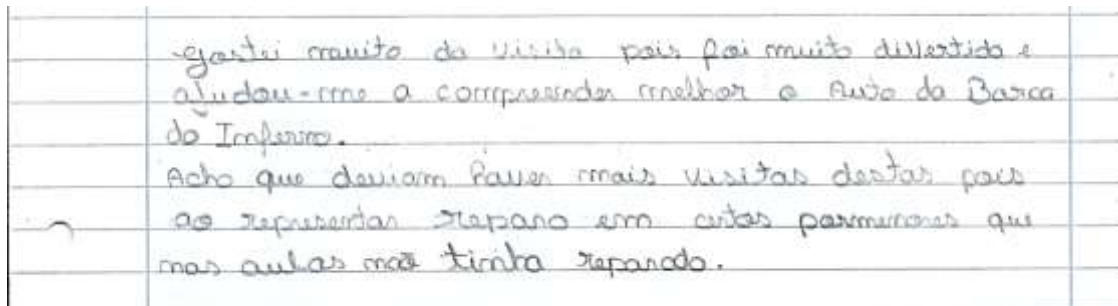
¹⁴ http://www.tnsj.pt/home/espetaculo_ciclo.php?intCycleID=23&intShowID=623

¹⁵ Importa realçar a importância que esta encenação, orientada por Nuno M Cardoso, teve, não só para os discentes como também para o professor, na consciencialização de que a sala de aula oferece imensas potencialidades para a construção de cenários através dos materiais que possui, como as mesas e as cadeiras.

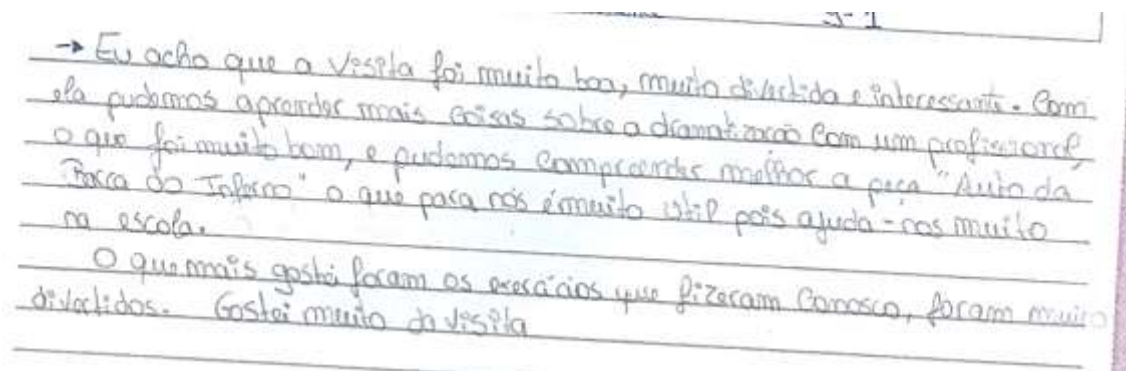
presentes na sala: três cadeiras, cinco bancos e duas mesas. Depois de construído, o cenário é rapidamente destruído para que outro grupo o reconstrua identicamente. No final, o cenário que serve para a dramatização é o do grupo vencedor, ou seja, aquele que reproduziu com maior exatidão o cenário de outro grupo.

Depois disso, foram distribuídas as personagens pelos alunos (todos participaram) e deu-se início à leitura dramatizada, ao longo da qual os alunos tiveram de ler o texto enquanto o dramatizavam (seria impossível de outra forma, visto que o tempo de preparação era inexistente).

Para compreender o que os alunos acharam desta atividade, foi-lhes pedido um breve comentário onde expusessem as suas opiniões, destacando pontos positivos e/ou negativos e de que forma consideravam que a atividade os aproximou do texto. Da análise de todos os comentários, importa destacar que os alunos consideraram a visita positiva, na medida em que, para além de lúdica, ajudou a melhor compreender o texto. Enaltecem ainda a importância que os jogos tiveram para a posterior dramatização. Destacamos aqui dois comentários:¹⁶



-gostei muito da visita pois foi muito divertida e ajudou-me a compreender melhor a Auto da Barca do Inferno.
Acho que deviam fazer mais visitas destas pois as representadas ajudam em certas paragens que nas aulas não tinha reparado.



→ Eu acho que a visita foi muito boa, muito divertida e interessante. Com ela pudemos aprender mais coisas sobre a dramatização com um profissional, o que foi muito bom, e pudemos compreender melhor a peça "Auto da Barca do Inferno" o que para nós é muito útil pois ajuda-nos muito na escola.
O que mais gostei foram os exercícios que fizeram conosco, foram muito divertidos. Gostei muito da visita

Figuras 8 e 9: Comentários de dois alunos

¹⁶ Poderão encontrar no anexo 3 um terceiro comentário mais extenso.

Importa ainda referir o comentário de uma aluna em concreto quando regressávamos a Espinho. Com efeito, essa aluna, que revela claras dificuldades na leitura e que, por isso, se sente inibida quando lê em aula, confessou que nesta atividade se sentiu “mais à vontade” para ler, dado o ambiente envolvente. Ao longo da conversa, após ter sido incentivada por mim e por colegas que também comentavam a atividade, a aluna em causa comprometeu-se a esforçar-se para praticar, nomeadamente procurando ler em aula. A verdade é que, ao longo das aulas seguintes, ela se voluntariou diversas vezes para a leitura de textos, o que, para além de satisfatório, é um atestado do sucesso da iniciativa.

3- Dramatização de um poema

Porque a dramatização não se restringe ao texto dramático, achamos que seria proveitoso usar este tipo de estratégia a partir de um texto poético, mais especificamente o poema *Carta a Meus Filhos Sobre os Fuzilamentos de Goya*, de Jorge de Sena. Porque extenso, o poema foi dividido em quatro partes, ficando cada grupo encarregado de preparar a dramatização de uma parte. À semelhança das outras dramatizações, dei-lhes a liberdade não só na forma como poderiam dramatizar o poema, mas também nos adereços que poderiam trazer, privilegiando, por conseguinte, a criatividade e a subjetividade.

Deste modo, os grupos tiveram de preparar a dramatização que foi apresentada na aula seguinte. Para os auxiliar e promover a troca de ideias entre grupos, foi criado um grupo no *facebook* (antes disso, verificou-se se todos teriam a possibilidade de aceder a esta rede social).

Na aula seguinte, os grupos dramatizaram o poema. A divisão do texto em grupos proporcionou um contacto com diversas perspetivas em relação ao mesmo. Importa destacar a criação de personagens que se movimentavam ao longo do “palco” enquanto decorria a leitura. Com efeito, a regra estabelecia que todos deveriam dramatizar, o que obrigou os grupos a conjugarem, entre todos os seus elementos, os papéis a desempenhar. Esta conjugação permitiu aos alunos sentirem o poema, ora enquanto leitores, ora enquanto “jogadores”. Para além disso, devemos destacar que um grupo, por não ter

preparado a dramatização, foi incentivado a improvisar, o que permitiu aos alunos serem espontâneos e comunicar num contexto imprevisto.

Das diferentes dramatizações, podemos extrair algumas ideias fruto da criatividade dos alunos. Um grupo criou a personagem do carteiro que entrega a carta, cujo remetente era a mãe (numa clara alusão ao título do poema), aos filhos. Em seguida, os filhos leem a carta (o poema), mas é, inicialmente, a voz da mãe, personagem vestida por outra aluna, que ouvimos.

No final da atividade, à semelhança do que aconteceu na primeira dramatização, foi criado um espaço de discussão onde os alunos trocaram opiniões a respeito das diferentes dramatizações, questionando os colegas sobre os motivos das diversas escolhas, quer no que concerne ao cenário, quer no que dizia respeito aos adereços e movimentações. Estes revelaram bastante sentido crítico ao sugerirem, por exemplo, alternativas às dramatizações dos colegas.

Na verdade, verificou-se uma notória evolução dos alunos no que diz respeito à envolvimento no projeto e, por conseguinte, aos resultados. Com efeito, podemos concluir que a ida ao Teatro foi benéfica e potenciou esta evolução.

Para compreender os efeitos que esta atividade teve sobre os alunos, foi-lhes dado um questionário¹⁷ onde lhes era perguntado, entre outros, se tinham gostado de dramatizar o poema, o que mais tinham gostado e em que medida a atividade foi útil para a compreensão dos diferentes sentidos do texto poético. A este questionário responderam vinte e dois alunos. À primeira questão, “Gostou de dramatizar o poema?”, dezanove alunos responderam “sim”, os restantes responderam “não”. Quando questionados sobre o que mais gostaram na atividade (os discentes podiam selecionar mais do que uma opção), dezasseis alunos selecionaram a opção c): “Pensar e protagonizar movimentações cénicas”, nove alunos a opção b): “Pensar e criar um cenário” e cinco alunos a escolheram a opção a): “Fazer a leitura com expressividade”.

À pergunta número três, “Considera que esta atividade proporcionou uma maior proximidade sua com o texto?”, dezoito alunos responderam afirmativamente e quatro negativamente. Dos discentes que responderam “sim” à questão, três referiram, em 3.1, que a atividade lhes proporcionou, entre outros aspetos: uma maior proximidade com o

¹⁷ Ver anexo 4.

texto, tornando mais fácil a compreensão do mesmo; desenvolvimento de capacidades criativas e expressivas; percepção das diferentes interpretações dos colegas.

À questão número quatro, onde lhes foi pedida a opinião no que dizia respeito à utilidade da atividade para a compreensão dos sentidos do texto poético, todos responderam afirmativamente, indicando como principal motivo, a compreensão de “sentimentos” que as dramatizações extravasaram. Por último, à pergunta número cinco, onde os alunos deviam referir se a dramatização do texto poético os ajudou a guardá-lo na memória, a maioria (quinze alunos) selecionou a opção a): “Sim, sem dúvida”, quatro alunos selecionaram a opção b): “talvez”, dois alunos a opção c): “mais ou menos” e um aluno considerou que não (opção d)).

Da análise destes resultados, cabe referir que os alunos, para além de gostarem deste tipo de atividade, veem nela um bom instrumento para enriquecer o contacto com o texto. Como vimos, o aspeto dos “sentimentos”, que podemos reportar ao campo das emoções e da expressividade, é bastante referido pelos discentes. A dimensão física da dramatização, pautada pela movimentação, foi bastante apreciada.

Ainda, como pequena nota que nos parece importante, a disposição para a dimensão expressiva dos textos tornou-se tão forte que os alunos, no terceiro período, numa aula da colega de estágio, posterior a esta atividade realizada, pediram para ler expressivamente (sem que essa leitura estivesse contemplada na planificação da colega) o poema *Porque*, de Sophia de Mello Breyner Andresen.

1.2- Turma de Português 11º ano

a) A turma¹⁸:

A turma de Português do 11º ano era constituída por vinte e oito alunos, vinte e um do sexo masculino e sete do sexo feminino. A média de idades da turma era de dezasseis anos.

¹⁸ Esta informação consta no Plano de trabalhos da turma.

A maior parte dos alunos (vinte e seis) vivia com os pais, enquanto dois viviam só com a mãe e um aluno vivia com alguém denominado como “outro” no Plano de Trabalho da Turma. Dezanove discentes pertenciam a um agregado familiar constituído por quatro a cinco elementos, oito alunos a um agregado familiar de até três elementos e um aluno a um agregado com seis ou mais elementos. No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, três concluíram o 1º Ciclo do Ensino Básico, nove o 2º Ciclo, quinze o 3º Ciclo, cinco o Ensino Secundário e vinte e dois o Ensino Superior. Em relação à situação profissional dos mesmos, verificou-se que sete pais se encontravam, até ao momento do preenchimento da ficha biográfica, desempregados.

A disciplina de Português surgia com uma das disciplinas com maior número de negativas no ano anterior, num total de três alunos, e é também uma das disciplinas na qual os alunos sentiam mais dificuldades, com um total de seis alunos.

O contacto com a turma foi escasso, o que me impediu de traçar um perfil mais completo. Na verdade, foram poucas as aulas a que assisti ou que dei. Contrariamente à turma do 9º ano, com a qual tive contacto desde o início, apenas conheci esta turma no 2º período. Assim, não se gerou uma forte empatia, o que dificultou em parte a concretização das atividades. Com efeito, a atitude da turma ao longo das aulas demonstrou alguma passividade, talvez, em meu entender, justificada pelo facto de frequentarem o curso de Ciências e Tecnologias. No entanto, não foi impeditivo para a realização de uma dramatização no final do ano. Para além disso, a turma demonstrou algumas dificuldades em adequar a expressividade na leitura dos diferentes textos.

b) A diagnose

Para a diagnose, foi entregue aos alunos o mesmo questionário que havia sido dado aos alunos da turma do 9º ano¹⁹. Consequentemente, remetemos o que pretendíamos para ponto b) da alínea 1.2. Vinte e quatro alunos responderam a este questionário.

No que diz respeito à questão um, “Foi alguma vez ao teatro?”, a totalidade dos alunos respondeu afirmativamente e, uma vez mais, os alunos referiram, na maioria das vezes, terem ido em contexto escolar ou com a família. Ainda, quinze alunos afirmaram

¹⁹ Ver Anexo 1.

ter ido ao teatro mais do que duas vezes. Os restantes nove indicaram ter ido uma ou duas vezes. Neste contexto, importa salientar que, em resposta à pergunta “Que peças de teatro viu?” (Questão um, alínea c)), a maioria dos alunos indicou a atividade que já destacamos aquando da caracterização da escola: “Drama @ School”, o que, atendendo aos resultados, surge como uma chamada de atenção para a importância deste tipo de iniciativa.

Revelou-se, ainda, nas respostas dadas, uma grande proximidade com os alunos do 9º ano, quando, na questão dois, “Os seus familiares vão frequentemente ao teatro?”, contamos vinte respostas negativas e quatro respostas afirmativas, o que, por esse motivo, reforça o papel da escola na promoção deste contacto.

Para além disso, em resposta à pergunta três, “Gostaria de ir ao teatro em contexto escolar?”, apenas um aluno respondeu negativamente. Em relação às palavras que os alunos escolheram para caracterizarem o texto dramático, destacam-se: “emocionante”; “expressivo”; “drama”; “ação” e “interessante”. Por último, em resposta à questão seis, “considera o texto dramático útil? Em que medida? E a sua teatralização?”, importa ressaltar que vinte e dois alunos responderam afirmativamente, indicando, entre outros, que o texto dramático e a sua teatralização surgem como forma de “captar o interesse das pessoas”, facilitando a compreensão dos textos, permitindo aos alunos “mergulhar mais facilmente na obra”.

Em suma, os resultados deste questionário assemelham-se aos resultados obtidos com a turma de 9º ano. Por isso, as conclusões são as mesmas. Estes resultados ilustram bem a propensão e disposição que os alunos revelam para a dimensão visual e expressiva de qualquer texto.

Para complementar a diagnose, e tendo em conta que, no momento do primeiro contacto, o projeto de investigação-ação já decorria há alguns meses, decidimos, na primeira unidade didática, referente ao estudo da obra *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, criar um momento de leitura dramatizada recorrendo a um adereço cuja cor os discentes tiveram de escolher tendo em conta o estado de espírito da personagem Madalena. Com esta primeira abordagem, pretendemos analisar o modo como os alunos, não obstante os resultados do questionário, respondiam a este tipo de estratégia.

c) A estratégia

Dado o facto de o contacto com esta turma ter sido escasso, apenas foi possível implementar uma das estratégias previstas. Com efeito, a atividade que agora explanaremos consistiu na dramatização do poema *Num Bairro Moderno*, de Cesário Verde. Uma vez mais, o escasso contacto com a turma condicionou a implementação e concretização desta estratégia, visto que ela ocorreu numa aula de quarenta e cinco minutos sem oportunidade para uma preparação prévia.

Assim, a dramatização foi feita por alguns alunos da turma após leitura e análise global do poema, dependendo por isso, em grande parte, da espontaneidade dos alunos, contrariamente ao que sucedeu com a turma do 9º ano, onde os discentes puderam refletir e preparar as suas dramatizações. No decorrer da dramatização, um grupo de três alunos, com recurso a imagens dos legumes mencionados no poema, criou no quadro uma forma humana à medida que o sujeito poético a constrói no poema e à semelhança dos quadros de Giuseppe Arcimboldo, o que proporcionou o encontro entre diferentes expressões artísticas, ressaltando deste modo a plasticidade da literatura e deste texto em particular.

Para além disso, e porque nem todos dramatizaram, o binómio jogador - espectador foi mais evidente, o que, no entanto, não constituiu um constrangimento, dado o ambiente da turma e as idades dos alunos.

Para verificar o efeito que esta atividade teve sobre os alunos (quer os que participaram, quer os que assistiram), recorreu-se a um questionário muito semelhante àquele que foi entregue aos alunos do 9º ano²⁰. Neste instrumento de recolha de dados, procuramos compreender se os alunos gostaram da atividade, o que mais gostaram, se consideraram que a dramatização os aproximou do texto em estudo e em que medida o fez e, por último, se guardaram o texto na memória, dada a diferente abordagem que dele foi feita. Apesar de terem participado vinte e quatro alunos, apenas dezassete responderam ao questionário, visto ter sido entregue no último dia de aulas.

À primeira questão, onde questionamos se gostaram da dramatização do poema, onze alunos indicaram que sim, ao passo que seis indicaram que não. Na segunda

²⁰ Ver anexo 5.

pergunta, questionados sobre o que mais gostaram, onze alunos selecionaram “O recurso a elementos complementares”. Os restantes preferiram a “leitura com expressividade”.

À pergunta três, “Considera que esta atividade proporcionou uma maior proximidade sua com o texto?”, onze alunos responderam afirmativamente e seis alunos negativamente. Em 3.1, foi-lhes ainda perguntado em que medida consideravam que o texto proporcionou essa proximidade, ao que os alunos responderam, em linhas gerais: Auxilia na compreensão do texto; cria imagens; cria uma maior envolvimento dos alunos com o poema.

Na pergunta quatro, quando questionados se consideraram a dramatização útil para a compreensão dos diferentes sentidos do texto poético em causa, onze alunos responderam sim, salientando, entre outros, o facto de esta abordagem ser mais motivadora e apelativa, facilitando a compreensão do texto. Os restantes seis alunos responderam negativamente, não apresentando motivos, ou simplesmente não respondendo.

Por último, para responder à pergunta cinco, onde lhes era perguntado se a dramatização ajudou a interiorizar o texto e a guardá-lo na memória, os discentes tiveram de selecionar uma entre quatro opções. A primeira opção, a): “sim, sem dúvida” foi selecionada por seis alunos. O mesmo número de alunos considera que “não” (opção d)). Dos restantes cinco alunos, três responderam “talvez” (opção b)), enquanto dois selecionaram a opção c): “mais ou menos”.

Da análise destes resultados, podemos afirmar que a opinião em relação a esta estratégia não foi tão consensual como aconteceu na turma de 9º ano. Acreditamos que o principal motivo para tal juízo se deve à falta de familiaridade entre mim e a turma, tão importante para a concretização deste tipo de atividade, pois gerar comunidade e espírito de cooperação e cumplicidade não acontece de um momento para o outro: é preciso caminho. Não podemos tampouco esquecer que, contrariamente à turma de 9º ano, o trabalho com esta turma, no que diz respeito à dramatização, foi curto, não tendo havido possibilidade de os levar às *Leituras Dramatizadas* ou de desenvolver outra atividade.

2- Aplicação das estratégias nas aulas de língua materna

Neste ponto, será feita uma apresentação das aulas onde foram aplicadas as estratégias, analisando a participação dos alunos. Importa destacar que a ida ao Teatro Nacional São João com os alunos do 9º ano para as *Leituras Dramatizadas* não está relacionada com uma aula propriamente dita, dada a discrepância de calendário entre a atividade (de janeiro a março) e o momento em que foi dado na escola o *Auto da Barca do Inferno* (1º período).

2.1- Turma de Português 9º ano

a) Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente

Antes de apresentar o contexto em que a atividade ocorreu, importa realçar que esta, enquanto primeira abordagem, serviu para complementar os questionários diagnósticos, ou seja, para verificar o modo como os alunos aderiam a este tipo de estratégia e de que modo poderiam ser benéficas para os mesmos.

A dramatização teve lugar numa aula supervisionada de noventa minutos, no entanto a sua preparação teve início mais cedo. Com efeito, o orientador cedeu vinte minutos da aula anterior para lhes lançar o desafio. Como iríamos fazer a análise da cena “O Parvo” na aula seguinte, e porque esta é importante para compreender bem a peça de Gil Vicente, fizemos uma leitura global da cena. Como se sabe, Joane não é de imediato condenado ou absolvido, pelo que é a partir dessa questão que nos baseamos para a dramatização. Por isso, antes de dividirmos os alunos em grupos de quatro/cinco elementos, explicou-se o que se entendia por dramatização e, mais concretamente, o que se pretendia dos alunos: que dessem continuidade à cena de forma original. Estes deveriam inventar uma continuação para a cena à luz de tudo o que tinham aprendido até então sobre a obra. Para isso, poderiam inventar personagens (até mesmo da atualidade), decidir o destino do Parvo ou recorrer às personagens que já tinham sido estudadas. Foi-lhes dada a liberdade para criar (embora não pudessem suprimir as personagens Anjo, Diabo e o próprio Parvo). Para a dramatização, foi-lhes pedido que pensassem em

cenários, adereços e movimentações. Como as salas eram grandes, apelou-se a que aproveitassem esse facto.

A aula seguinte dividiu-se em dois momentos. No primeiro momento, antes da segunda leitura da cena, organizou-se um momento de reflexão onde se pediu aos alunos que caracterizassem a personagem. Em seguida, foi-lhes fornecida uma passagem de António José Saraiva sobre a essência do Parvo em Gil Vicente²¹, que deveriam confrontar com as suas opiniões, remetendo para a preparação das dramatizações. Em seguida, procedeu-se à leitura e interpretação mais aprofundada da cena.

No segundo momento, tiveram lugar as dramatizações e respetiva reflexão. No final de cada dramatização, o grupo justificou as suas escolhas. Cada grupo dispôs de, aproximadamente, cinco minutos para a dramatização e sua fundamentação. Depois disso, foi aberto um espaço de reflexão (e não de avaliação) onde os alunos deram a sua opinião sobre: a adequabilidade das diferentes dramatizações no que diz respeito ao estudo da obra e de que forma a atividade os ajudou a compreender o texto; o que sentiram com a atividade; o que mais gostaram e/ou menos gostaram, desde a criação de uma “história”, à produção de texto, ao ato de dramatizar ou assistir às diferentes dramatizações.

Desta atividade destacamos diversos resultados. Em primeiro lugar, verificou-se que os alunos foram criativos, havendo, de facto, diferentes “continuações” para a cena. Para além disso, foi interessante observar que os discentes, pese embora esta fosse a primeira estratégia de dramatização, mostraram-se participativos e empenhados na construção de cenários e no próprio ato de dramatizar que, para uma primeira abordagem, foi bastante positivo.

²¹ Ver Anexo 6.

b) *Carta a Meus Filhos Sobre os Fuzilamentos de Goya*, de Jorge de Sena

A dramatização deste texto poético ocorreu numa aula cedida pelo orientador de escola. Contudo, foi na aula anterior (supervisionada) que os alunos tiveram o primeiro contacto com o texto. Com efeito, esta aula dividiu-se em diversos momentos. No primeiro momento, foi feita uma breve apresentação biobibliográfica do autor, Jorge de Sena. Em seguida, por forma a introduzir o poema, foi projetada a pintura de Francisco de Goya, *Os Fuzilamentos de 3 de Maio de 1808*²². Neste momento, foi feita uma breve contextualização histórica da guerra da independência espanhola. O terceiro momento esteve reservado para a leitura e compreensão do texto, dando ênfase à dimensão histórica e à intemporalidade do texto. No final desta aula, foi delineado o espaço reservado para o “palco”, o que não impedia que utilizassem toda a sala para enriquecer a atividade.

Na aula seguinte, de quarenta e cinco minutos, os diferentes grupos apresentaram as suas dramatizações. Por se tratar de partes do poema, foi-lhes pedido que tivessem tudo preparado, para que as dramatizações fossem seguidas, não quebrando assim a sequência do texto. No entanto, dado o entusiasmo dos alunos, era impossível conter as reações e palmas às dramatizações dos colegas.

Embora se tratasse da dramatização de um texto, ela devia resultar, sobretudo, das emoções que o mesmo despertou nos alunos, ou seja, os grupos tiveram a liberdade para dramatizar o poema conforme a relação que com ele construíram. Deste modo, com a interpretação feita na aula anterior, e por se tratar de um texto lírico, não se pretendeu fornecer matrizes para as dramatizações, mas sim clarificar e abrir horizontes aos alunos para os diferentes sentidos do texto poético.

Deste modo, se, na primeira dramatização os alunos criaram um texto e o dramatizaram, aqui eles deveriam desenvolver uma ação a partir do texto. Importa também realçar que, nos diferentes grupos, ora um aluno lia e os colegas dramatizavam, ora os alunos dramatizavam enquanto liam.

Os resultados desta atividade foram, em nosso entender, extremamente positivos. Se, por um lado, verificamos que os discentes evoluíram, resultado, em nosso entender,

²² Ver Anexo 7.

da participação no *workshop*, por outro notou-se claramente que perceberam o objetivo da atividade, ao passarem criarem situações dramáticas diversas, como a chegada de um carteiro, a morte de um soldado, etc., a partir de um texto poético.

2.2- Turma de Português – 11º ano

a) *Num Bairro Moderno*, de Cesário Verde

A dramatização deste poema ocorreu numa aula de quarenta e cinco minutos marcada com pouca antecedência, o que impossibilitou a preparação de uma atividade mais estruturada e pensada tanto por mim como pelos alunos. Acresce ainda o facto de ter tido pouco contacto com esta turma ao longo do ano. No entanto, e tendo em conta a análise dos questionários, podemos considerar que tudo funcionou o melhor possível.

Antes desta aula, os alunos já tinham tido contacto com a Lírica de Cesário Verde, pelo que se encontravam, *a priori*, familiarizados com as suas especificidades. O professor orientador pedira-lhes que fizessem uma primeira leitura do poema. Deste modo, a aula dividiu-se em três momentos. No primeiro, foram projetadas duas pinturas de Giuseppe Arcimboldo, *Vortumnus* e *Winter*²³. Os discentes tiveram, assim, a oportunidade de conhecer um pouco da obra dum pintor que recorria a frutos, legumes e livros para criar a figura humana. Esta introdução pareceu-nos fundamental visto que, no poema, o sujeito poético recorre a legumes para caracterizar a rapariga. No segundo momento, e visto que todos os alunos tinham lido o texto em casa, fizemos uma leitura expressiva do texto para, em seguida, o dividirmos em partes lógicas e verificarmos os traços onde há ação, movimento e como eles ocorrem.

No terceiro momento, partimos para a dramatização do poema. Para isso, foram distribuídos os papéis por alguns alunos. Deste modo, uma aluna ficou responsável pela leitura do poema ao mesmo tempo que os restantes dramatizavam a partir dessa mesma leitura. A dada altura, a rapariga é caracterizada, como acima referimos, através de legumes. Por isso, e para complementar a dramatização, um grupo de três alunos construiu no quadro, com os respetivos legumes, a figura humana, à semelhança do que

²³ Ver anexo 8 ou visitar <http://www.giuseppe-arcimboldo.org/>.

o sujeito poético imagina no poema. Na verdade, a intenção era ter levado legumes frescos, no entanto foi impossível, pelo que utilizamos legumes impressos a computador.

Não obstante o facto de termos tido pouco tempo, o que influenciou a própria dramatização, que dependeu em grande parte do improvisado dos alunos, o facto é que estes responderam, *grosso modo*, positivamente à estratégia e esforçaram-se para que ela resultasse.

Capítulo III – Estratégias didáticas e sua aplicação nas Aulas de Língua Estrangeira

*Ce cœur obsédant, qui ne correspond
Pas avec mon langage et mes coutumes,
Et sur lequel mordent, comme un crampon,
Des sentiments d'emprunt et des coutumes
D'Europe, sentez-vous cette souffrance
Et ce désespoir à nul autre égal
D'appriivoiser, avec des mots de France,
Ce cœur qui m'est venu du Sénégal ?*

Léon Laleau

1- A turma, a diagnose, as estratégias

a) A turma²⁴

A turma do 7º 2 era constituída por vinte e seis alunos, oito do sexo feminino e dezoito do sexo masculino. Visto que a disciplina de Francês é opcional, apenas catorze alunos frequentaram estas aulas ao longo do ano letivo. No entanto, os dados que apresentamos em seguida estão relacionados com a turma completa, dada a inexistência de informação específica.

Sabe-se que vinte alunos viviam com os pais, enquanto seis viviam com a mãe. Para além disso, trinta e oito por cento dos discentes pertencia a um agregado familiar de até três elementos, os restantes sessenta e dois por cento a um agregado familiar de quatro a cinco elementos. Em relação às habilitações literárias, apurou-se que os pais concluíram desde o 2º ciclo do Ensino Básico ao Ensino Superior, perfazendo uma média de cinco pais por cada ciclo de estudo. No que diz respeito às mães, duas concluíram o 1º ciclo do Ensino Básico, quatro o 2º ciclo, cinco o 3º ciclo, nove o Ensino Secundário e cinco o Ensino Superior. Quanto à situação profissional, seis pais e oito mães estavam desempregados, aquando da resposta do questionário individual do aluno, enquanto treze e dez, respetivamente, tinham emprego.

²⁴ Os dados da turma constam no Plano de Trabalhos.

Esta turma era, como referido anteriormente, constituída por catorze alunos, cinco do sexo feminino e nove do sexo masculino. Este número reduzido de alunos foi preponderante para o desenvolvimento de algumas atividades, possibilitando um acompanhamento mais individualizado e proporcionando um ambiente mais cooperativo em sala.

No que concerne ao comportamento e interesse, podemos dividir a turma em três grupos distintos. O primeiro, constituído por quatro alunos, revelou grande desinteresse pelos conteúdos ao longo do ano, o que se refletiu no seu comportamento, por vezes perturbador. O segundo, que reunia cinco alunos, revelou grande interesse pelos conteúdos, sendo fortemente dinamizador e participativo. O terceiro grupo de alunos, por seu lado, era muito bem comportado, porém tímido, verificando-se uma enorme inibição em participar. Certamente que as linhas são ténues. No entanto esta divisão em grupos pretende mostrar o panorama da turma, podendo haver oscilação.

Em geral, a turma revelou algumas dificuldades de aprendizagem, claramente ligadas à inexistência de um método de estudo e ao incumprimento das tarefas indicadas pelo professor, nomeadamente o trabalho de casa. Apesar disso, foi uma turma bastante acolhedora, simpática e muito receptiva a novas metodologias e à exploração dos meios tecnológicos, o que permitiu variar os recursos e assim dinamizar as aulas.

b) A diagnose

À semelhança das outras turmas, recorreu-se a um inquérito por questionário²⁵ para a diagnose. Com este questionário, pretendeu-se compreender a forma como os alunos encaravam as aulas de língua estrangeira tendo em conta as experiências que tiveram. Para além disso, procuramos saber os motivos pelos quais escolheram o Francês enquanto segunda língua estrangeira (para entendermos as suas motivações), e se

²⁵ Ver Anexo 9. Importa referir que, tanto neste questionário como no questionário final, utilizamos os termos *jogo* e *lúdico* visto que não nos pareceu necessário explicar aos alunos, por se tratar de uma turma de nível iniciação, termos como *jogo dramático*, *dramatização* ou *encenação*. No entanto, neste contexto, esses lexemas remetem para os conceitos operatórios deste projeto.

consideravam importantes as atividades lúdicas para o contacto com a língua. Este questionário foi respondido pelos catorze alunos que constituíam a turma de francês.

Na pergunta um, pretendemos, essencialmente, traçar um mapa do contacto em contexto escolar que os discentes tiveram com línguas estrangeiras. Efetivamente, quatro alunos referiram ter estado matriculados em duas línguas estrangeiras, ao passo que os restantes (dez) indicaram ter tido contacto com apenas uma. No que diz respeito à segunda pergunta, “Recorda-se de alguma atividade lúdica levada a cabo pelo professor ao longo dessas aulas?”, três responderam negativamente e onze afirmativamente, destacando, em 2.1, atividades como músicas, filmes e jogos. Um aluno referiu ainda uma ida ao teatro.

Na pergunta número três, era-lhes perguntado como caracterizariam as aulas de língua estrangeira que já frequentaram, sendo que cinco alunos selecionaram a opção a): “Muito dinâmicas” e nove alunos a opção b): “Razoavelmente dinâmicas”. Convém salientar que nenhum aluno considerou as aulas pouco dinâmicas (opção c)).

A pergunta número quatro surge, como referimos anteriormente, para perceber os motivos pelos quais os alunos escolheram o Francês ao invés do Espanhol. Na verdade, com esta questão, pretendíamos compreender as suas motivações e, deste modo, perceber de que forma estavam ou não motivados para a aprendizagem do Francês (língua e cultura). Das diversas hipóteses de resposta (os alunos podiam selecionar uma ou duas opções), salienta-se, como principais motivos: a curiosidade (nove alunos); o gosto pela língua (cinco alunos) e por escolha dos pais (quatro alunos). Importa destacar que, destes quatro alunos, três selecionaram unicamente esse motivo para a escolha da língua.

Por último, em resposta à questão número cinco, “Acha que essas atividades o ajudaram a adquirir conhecimentos nas línguas em causa?”, metade da turma selecionou a opção a) “Sim, sem dúvida” e a outra metade a opção b) “Mais ou menos”. Nenhum dos alunos negou a influência das atividades lúdicas.

Em suma, destes resultados podemos concluir que os alunos reconhecem no ludismo e nos jogos dramáticos as suas potencialidades para a aprendizagem, através da criação de aulas dinâmicas. No entanto, se por um lado, esta familiaridade é inquestionável, o que facilita a prática deste tipo de estratégia, esta torna-se ainda mais urgente se analisarmos o facto de quatro alunos estarem matriculados em Francês por escolha dos pais. Deste modo, através da dimensão lúdica, deve procurar-se que os alunos

adiram à língua, criando uma boa imagem da aprendizagem da mesma e das suas potencialidades comunicativas.

c) As estratégias

Para a turma de Francês, as estratégias didático-pedagógicas visaram, essencialmente, promover um contacto diferente e renovado com a língua através do universo teatral. Acreditamos, de facto, que “faire du théâtre en classe, c’ est oser une nouvelle pratique pédagogique, sortir de la routine pour motiver les apprenants et leur permettre de s’ exprimer pleinement en français”.²⁶ Por isso, procurou-se, acima de tudo, desenvolver a espontaneidade e a expressividade em língua estrangeira, criando situações onde os alunos comunicassem agindo, indo assim ao encontro da *Perspective Actionnelle* que, como vimos anteriormente, defende que “l’usage d’une langue, y compris son apprentissage, comprend des actions qui développent un ensemble de compétences générales et, notamment, une compétence à communiquer langagièrement” (Bagnoli *et alii*, s.d.: 4).

1- “Jogo da bola”

O jogo da bola teve como intuito, para além de promover um contacto lúdico com a língua estrangeira, “quebrar o gelo” próprio do início do ano, na sala de aula. Realizado na primeira aula supervisionada e subordinada ao tema “Je me présente”, este jogo serviu para criar uma atmosfera mais descontraída. Cada jogador-aluno teve de apresentar-se em Francês e atirar uma bola a um colega, para que este fizesse o mesmo. Trata-se, em linguagem corrente, do “passar a bola”, definido por Orlando Neves como “transferir a responsabilidade de resolver um assunto difícil” (1991: 286). Os jogadores passam a responsabilidade ao colega num ambiente confortável, onde a obrigatoriedade e a situação de tensão são atenuadas pela dimensão recreativa e libertadora.

²⁶ Cf. Payet, A. (2014). Faire du théâtre une véritable pratique d’enseignement. *Le Français dans le monde*, 394. (pp. 54-55).

Este jogo foi realizado após escuta de exemplos de apresentações que constam do manual. O intuito não era o da reprodução fiel. No entanto, atendendo ao facto de estarmos perante uma turma de iniciação, tornava-se fundamental fornecer-lhes exemplos.

Com efeito, este jogo pautou-se pela imprevisibilidade e revestiu-se de um cariz lúdico (na medida em que quebra a seriedade do aluno), mas é sobretudo dramático, visto que um aluno, vestindo a pele de uma outra língua que não é sua, já não é, por exemplo, o Pedro, mas sim o Pedro que começa a sua identidade numa outra língua. Ora, sabemos que as línguas, por sua vez, são construtoras de identidade. Além disso, o que o aluno diz como apresentação, à exceção do seu nome e idade, não é passível de ser averiguado em termos de verdade. Aqui, o importante é, sobretudo, a operacionalização das estratégias linguísticas por intermédio de uma ação expressiva, individual e espontânea.

. Para concluir, devo realçar o facto de eu próprio ter participado neste jogo, no intuito de me aproximar dos alunos e de os ajudar a desbloquear qualquer timidez ou insegurança.

2- Dramatização

Para sintetizar as linhas temáticas abordadas ao longo do ano, a turma foi dividida em grupos de dois a três elementos. Cada grupo escolheu um tema para a sua dramatização, como por exemplo, “En Classe”, “Autour de Moi”, “En famille” ou “Entre amis”. A partir destes temas, cada grupo teve de pensar numa situação subordinada ao tema escolhido. Com esta atividade, pretendeu-se confrontar os alunos com situações do quotidiano com as quais poderão ter de conviver um dia.

Para a dramatização, foi-lhes pedido que construíssem um guião. Visto tratar-se de alunos no nível de iniciação, foi-lhes permitido que se apoiassem no guião no momento da dramatização. Sabemos, contudo, que esse apoio pode condicionar a improvisação. Por isso, e para impedir que os alunos se baseassem exclusivamente no texto, o que poderia dar origem a uma mera leitura, percorri os diversos grupos enquanto refletiam e produziam os seus textos, por forma a auxiliá-los, sugerindo-lhes alguns traços específicos da linguagem oral em Francês que poderiam complementar as suas produções.

Foi-lhes ainda permitido darem azo à sua criatividade e imaginação pois se permitia que trouxessem adereços e/ou elementos que construíssem um cenário, apoiando-se no computador, projetor, etc., para acompanhar a situação dramatizada.

Em suma, com o recurso à dramatização, pretendeu-se, sintetizando as linhas temáticas de todo o ano letivo, passar para a ação os conteúdos aprendidos. Se, através da produção do guião, os alunos desenvolvem competências no que diz respeito à produção escrita e a marcas de oralidade, a dramatização propriamente dita permite ao aluno interiorizar, em ação e interação, os seus conhecimentos.

d) Resultados do questionário final

No final do ano letivo, foi entregue um questionário²⁷ aos alunos com o propósito de avaliar as suas opiniões no que diz respeito à utilização das diferentes atividades em aula, procurando perceber se as consideraram um recurso facilitador e dinamizador da aprendizagem do Francês ao longo do ano. A este questionário responderam treze alunos.

À primeira questão, “Gostou dos jogos levados a cabo ao longo do ano?”, sete alunos selecionaram a opção a): “Sim, muito”, cinco a opção b): “Sim” e um a opção c): “É-me indiferente”. A opção d): “Não gostei” não foi selecionada por nenhum aluno. Na segunda pergunta, quando questionados se os jogos tornaram a aprendizagem do Francês mais atrativa, onze alunos afirmaram que sim, ao passo que um aluno selecionou a opção b) “Não” e outro a opção c): “Não sei”.

À terceira pergunta, “Acha que facilitaram a aprendizagem do Francês?”, doze alunos responderam afirmativamente, enquanto um aluno negativamente. Foi-lhes ainda pedido que explicitassem os motivos para a resposta. Com efeito, o aluno que respondeu negativamente não apresentou qualquer motivo. Os restantes alunos indicaram, como principais motivos, a aprendizagem de novo vocabulário e o facto de estas atividades

²⁷ Ver Anexo 10.

serem interativas e divertidas. Na seguinte figura, deixamos o comentário de um aluno que, embora sintético, nos parece pertinente:

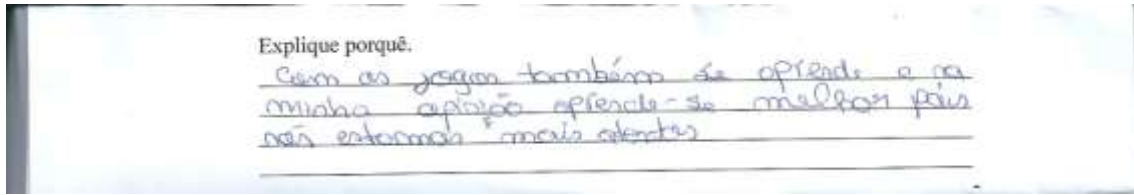


Figura 10 – Comentário de um aluno.

No que diz respeito à última questão, “De todos os jogos, guardará algum na memória?”, nove alunos responderam “sim”, os restantes responderam “não”. Em 4.1, foi-lhes pedido, caso tivessem respondido afirmativamente, que identificassem o jogo e indicassem o motivo da escolha. Efetivamente, as respostas a esta questão não foram muito completas, talvez pelo facto de estarmos nos últimos momentos da última aula do ano. A maioria dos alunos referiu ter preferido o jogo da bola por ter sido mais divertido.

Da análise destes resultados, é possível, a título de conclusão, destacar que a maioria dos alunos, para além de se identificar e gostar deste tipo de atividades, considera-as um instrumento facilitador e motivador. Atentando no comentário presente na figura dez, há o reconhecimento, mesmo que inconsciente, das potencialidades didáticas do jogo dramático em sala de aula.

2- Aplicação das estratégias nas aulas de língua estrangeira

a) *Je me présente*

Na primeira aula supervisionada na disciplina de Francês, pensou-se em criar um momento onde, abordando as questões programáticas em análise, proporcionássemos um momento lúdico. Com efeito, esta era a primeira aula de noventa minutos onde teria contacto com os alunos. Deste modo, como referimos no capítulo anterior, pretendeu-se “quebrar o gelo”, tanto entre pares (a produção oral em língua estrangeira no nível iniciação pode ser complicada caso os alunos se sintam intimidados), como no que diz

respeito ao professor. É verdade que já nos conhecíamos, contudo esta era uma situação diferente, daí o facto de eu próprio ter participado com os alunos.

As regras do jogo eram muito simples. Cada aluno deveria apresentar-se em Francês, mencionando o seu nome, idade, nacionalidade e onde moravam. Depois disso, tinham de atirar a bola a um colega à escolha para que ele se apresentasse. Caso a bola caísse ao chão, o aluno responsável era obrigado a repetir a sua apresentação.

Esta aula dividiu-se em quatro momentos. Nos dois momentos que antecediam o jogo, foi feita uma atividade de compreensão oral e escrita referente ao tema. Jovens de várias nacionalidades apresentavam-se, pelo que os alunos deviam seleccionar a que jovem correspondia cada faixa e, em seguida, resolver exercícios do manual. Esta era assim uma primeira abordagem ao tema da apresentação. Depois disso, e por se tratar da primeira aula, como já foi referido, nada mais pertinente do que nos apresentarmos uns aos outros. Para isso, e aplicando o que ouvíamos e lêamos anteriormente, demos início ao jogo. Ao longo do jogo, sentia-se a satisfação dos alunos por, num ambiente lúdico, poderem expressar-se e libertar as suas energias, canalizando-as para a aprendizagem. Esta foi uma forma de, em contexto de jogo, simular uma situação que é do quotidiano. Aprender a apresentar-se não deve limitar-se a ler ou ouvir apresentações de outros, mas sim a praticá-las. Constantemente somos confrontados com situações onde temos de nos identificar, seja quando conhecemos alguém, seja quando vamos a uma entrevista.

Por isso, esperamos com esta atividade, porque diferente, que os alunos a recordem no futuro e, por conseguinte, relembrem os conteúdos. Após a realização do jogo de simulação, iniciamos o estudo dos verbos *être*, *avoir* e *habiter* para que, em seguida, os alunos produzissem um texto apresentando uma celebridade da francofonia.

Em suma, com este jogo não só pretendemos aproximar os discentes da língua estrangeira, como criar um ambiente interativo, expressivo e lúdico, através da simulação de situações do quotidiano.

b) Sintetização dos temas programáticos

A preparação e a realização das dramatizações ocorreram em duas aulas distintas cedidas pela professora orientadora de escola. Com efeito, no final da quarta aula

supervisionada, foi lançado o desafio aos alunos para que pensassem em dramatizações. Por estarmos na reta final do ano letivo, pensou-se em desenvolver uma estratégia diferente, que sintetizasse todos os temas abordados ao longo do ano. Por isso, os alunos deviam começar a refletir sobre o que dramatizar para, na aula seguinte, começarmos a preparar a atividade.

Deste modo, na primeira aula, onde a professora orientadora cedeu cerca de vinte e cinco minutos, a turma foi dividida em grupos de dois a três elementos. Cada grupo teve de escolher um tema, como referimos no capítulo anterior. Ainda nessa aula, os alunos começaram a preparar as suas dramatizações. Cada grupo devia inventar uma situação do quotidiano relacionada com o tema. A dramatização não podia exceder os cinco minutos e os alunos tiveram liberdade para criar personagens e situações diversas. Por outro lado, foi-lhes também dada a possibilidade de imaginar uma situação onde fossem eles os protagonistas, aproximando-se, neste caso, de uma simulação. Com isto, possibilitou-se que se imaginassem numa situação onde tivessem de usar o Francês. Ao longo da preparação, percorri os grupos para ajudá-los a estruturar o guião, mostrando-lhes alguns traços orais que poderiam enriquecer a dramatização, como interjeições ou expressões típicas da oralidade.

Aos discentes, à semelhança do que aconteceu com a turma de Português do 9º ano, foi pedido que trouxessem adereços ou criassem cenários (do mesmo modo, recorrendo ao computador) para complementar a dramatização.

Na aula seguinte, de quarenta e cinco minutos, os grupos apresentaram as suas dramatizações. Antes disso, reservamos dez minutos para pequenas correções e verificações, sobretudo no que diz respeito à produção escrita e à pronúncia. Como foi referido anteriormente, cada grupo dispôs de, aproximadamente, cinco minutos. Compreende-se, contudo, que as dramatizações tenham sido mais curtas. Estávamos perante uma turma de nível de iniciação que, segundo os alunos, nunca tivera contacto com este tipo de estratégia.

Refletindo sobre os resultados que pude observar na aula onde os alunos dramatizaram, podemos concluir que esta estratégia não resultou tão bem como na turma de Português 9º ano no que diz respeito à expressividade dos discentes. Acreditamos que isso se deve, por um lado, ao facto de eles, por serem jovens, não terem desenvolvido, ainda, uma cultura dramática que possibilite a concretização deste tipo de estratégia em

todo o seu esplendor. Para isso, basta pensarmos que, até ao 7º ano de escolaridade, os alunos pouco contacto têm com o texto dramático. Por outro lado, acredito que o facto de operacionalizarem, com dificuldade – estamos perante uma turma de iniciação – as suas competências linguísticas, poderá tê-los “travado” e inibido. No entanto, no que diz respeito à cooperação, entreaajuda e implicação na estratégia, sobretudo relativamente à produção do guião, os aprendentes mostraram-se empenhados e motivados o que é, por si só, um ponto positivo.

Conclusão

Antes de qualquer conclusão específica no que diz respeito aos conceitos e estratégias trabalhadas ao longo do ano, devo realçar que este foi um ano de crescimento. A experiência de estágio, primeiro contacto como o futuro que pretendemos seguir, é fundamental para o desenvolvimento e refinamento das nossas capacidades científicas, pedagógicas e didáticas. Ciente de que essa experiência deve espelhar realidades concretas, trabalhadas por intermédio de escolhas específicas – tema de relatório, estratégias, etc. – aprendi que a prática letiva é uma realidade repleta de enigmas, de novas descobertas, numa dinâmica de constante desenvolvimento e superação. Em contexto de formação inicial, os enigmas adensam-se, porque desconhecidos (pelo menos na prática), e cada dia representa uma descoberta diferente e, acima de tudo, um passo em frente na construção do nosso *Eu docente*.

Num contexto cada vez mais arenoso, onde as tecnologias se adiantam e moldam a sociedade, o professor de língua materna e estrangeira deve fazer a diferença, procurando não só cumprir a função comunicativa na sua sala de aula, mas também, por intermédio de estratégias ponderadas, expandir e tornar viável esse efeito fora das aulas, isto é, no mundo que os alunos têm de enfrentar e, sobretudo, construir. No entanto, defendemos que é importante que o professor aproveite as tecnologias, ou que possibilite que os alunos recorram a ela.

Foi objetivo deste projeto de investigação-ação desenvolver no aluno a capacidade de leitura expressiva de um texto (a diagnose revelara uma notória expressividade nesta área) e criar estratégias para aproximar os alunos dos textos e dos seus mundos. Aderindo aos textos, os alunos poderiam reter mais facilmente a sua mensagem, valorizar-se e desenvolver uma capacidade de compreensão do que liam mais emotiva, que teriam de expressar através da linguagem verbal, corporal e simbólica. Foi neste contexto que surgiram as estratégias de leitura dramatizada, de dramatização, de *performance*, de encenação e de jogo dramático. O nosso objetivo foi não apenas levar o aluno a compreender melhor a leitura de um texto dramático (que só se completa, verdadeiramente, no palco, mas que, na ausência dele, pressupõe que o leitor configure na sua mente um espaço e uma figuração do que acontece no texto), mas a ler melhor qualquer tipo de texto literário, uma vez que a leitura (que eles mostraram na diagnose

não dominar nem gostar) e a partilha de experiências do texto é que dá sentido e utilidade aos diversos itens dos Programas Oficiais para o Ensino do Português e do Francês.

Foi também nossa convicção – que continuamos, neste momento de conclusões, a sustentar vivamente – que a prática letiva não deve estar reservada ao espaço da sala de aula. Sabemos que é recorrente, em várias disciplinas, levar-se os alunos a visitas de estudo. No nosso caso, pareceu-nos fundamental aproveitar os projetos educativos que diversas instituições disponibilizam, como é o caso do Teatro Nacional São João que, como vimos, proporcionou uma atividade da qual os discentes gostaram, para além de, obviamente, configurar um momento inesquecível de aprendizagem. Convém destacar, neste caso, mais claramente vocacionado para o texto dramático do *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, a construção do cenário orientada por Nuno M Cardoso, que permitiu aos discentes potenciar capacidades de encenação, mas também criar pontes entre o texto dramático e as imagens que se criam resultado da sua leitura. Para além disso, essa experiência permitiu-lhes compreender as potencialidades dos materiais da sala de aula na construção de cenários que se seguiram a este *workshop*.

No que diz respeito à aplicação das estratégias da dramatização e do jogo dramático em sala de aula, existem, como conseguimos apurar, diversas vantagens, que aliás puderam em parte ser comprovadas ao longo da análise dos resultados e impressões dos discentes. Podemos, por isso, considerar que as estratégias foram bem-sucedidas, mesmo junto dos alunos que, inicialmente, pudessem parecer um pouco reticentes. A envolvência dos alunos ao longo do ano foi, para além de reconfortante, incentivadora para continuarmos. Na maioria, os alunos revelaram-se não só dispostos aos percursos dramáticos como, ao longo do ano, ansiavam pela repetição das estratégias. Com isso, podemos concluir que, pese embora estarmos perante uma geração “informatizada”, há um forte desejo, por parte dos discentes, de desenvolverem a sua criatividade, comunicação e expressão, precisando apenas de um bom estímulo para o fazerem. Depois dele, pudemos alargá-lo a outras tipologias textuais que não apenas o texto dramático e que, do nosso ponto de vista, resultaram bem.

No entanto, estamos conscientes de que nos reportamos a uma população específica, pelo que os resultados poderão não ser os mesmos, ou pelo menos o caminho não tão “fácil”, se pensarmos em outros alunos e turmas que constituam um contexto diferente. Apesar disso, o ponto de partida deverá, sempre, ser dado pelo professor, que

deve, acima de tudo, acreditar nas capacidades e potencialidades comunicativas dos seus discentes, mesmo que, numa fase inicial, eles não as revelem claramente. Não queremos com isto dizer, certamente, que o docente force a concretização destas estratégias. Deve, antes, trabalhá-las progressivamente em função do seu grupo, de forma a atingir os seus objetivos.

Devemos ainda destacar, relativamente aos manuais escolares, como o fizemos anteriormente, a quase total ausência de sugestão de atividades na esfera da dramatização e das suas variantes. Tal silêncio, a ser partilhado ou secundado pelo professor, pode ser redutor das aprendizagens dos alunos. E se os manuais se apresentam como uma ajuda na prática letiva, quem não o seguir textualmente, procurando diversificar estratégias e mobilizar mais ativamente as suas turmas em função de certas convicções ou pressupostos, tem pela frente um árduo trabalho de criação e preparação de materiais didáticos, o que, dadas as atuais condições de trabalho das escolas, pode revelar-se, a breve trecho, desanimador, pelo grau de investimento e dedicação que pressupõem.

Em suma, para que a atividade dramática tenha frutos em aula de língua, é crucial que o professor acredite nas suas potencialidades, tendo consciência das suas condicionantes, dificuldades e cuidados a ter. Em nosso entender, é do mesmo modo basilar que este tipo de estratégia não seja encarada apenas como recurso que vise trabalhar a expressão oral. Seria, aliás, redutor encará-lo dessa forma. Devemos, para além disso, reconhecer que os trajetos dramáticos percorridos ao longo deste projeto de investigação-ação possibilitaram, em grande parte dos alunos, o desenvolvimento de um espírito criativo, expressivo, comunicativo e comunitário, tão importantes numa sociedade cada vez mais heterogénea, onde a máquina e a exigência tecnológica correm seriamente o risco de prevalecer sobre a interação humana.

Bibliografia

BOAL, A. (2005). *Jogos para atores e não atores*. (7ª ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CARÉ, J. & DEBYSER, F. (1978). *Jeu, langage et créativité: Les jeux dans la classe de français*. Librairies Hachette et Larousse.

COELHO, J.P.C. (1976). *Ao contrário de Penélope*. Amadora: Livraria Bertrand.

CORVIN, M. (1991). *Dictionnaire Encyclopédique du Théâtre*. Paris : Bordas.

COSTA, J.A. & MELO, A.S. (s.d.). *Dicionário da Língua Portuguesa*. (6ª ed.). Porto: Porto Editora.

Dicionário da Língua Portuguesa (1988). Lisboa: Empresa Literária Fluminense.

GUEIDÃO, A. & Crespo, I. (2003). *Anti-Sèche 10º ano*. Porto: Porto Editora.

GUEIDÃO, A. & Crespo, I. (2005). *Anti-Sèche 12º ano*. Porto: Porto Editora.

GUEIDÃO, A. & Crespo, I. (2006). *Anti-Sèche 11º ano*. Porto: Porto Editora.

LEENHARDT, P. (1974). *A criança e a expressão dramática* (M. Simões, Trad.) (2ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa.

MACHADO, J. P. (2003). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. (8ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte. Vol. II.

MACHADO, J. P. (2003). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. (8ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte. Vol. V.

MAGALHAES, O. & COSTA, F. (2010). *Entre Margens Português 10º ano*. Porto: Porto Editora.

MAGALHAES, O. & COSTA, F. (2013). *Diálogos Português 9º ano*. Porto: Porto Editora.

MARQUES, L. & COSTA, P. (2012). *C'est Top!7*. Edições ASA.

MARTINS, F. & MOURA, G. (2004). *Página Seguinte Português 11º ano*. Lisboa: Texto Editores.

MARTINS, F. & MOURA, G. (2005). *Página Seguinte Português 10º ano*. Lisboa: Texto Editores.

MARTINS, F. & MOURA, G. (2011). *Página Seguinte Português 11º ano*. Lisboa: Texto Editores.

NERICI, I. (1968). *Introdução à Didática Geral* (7ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura.

NEVES, O. (1991). *Dicionário de Frases Feitas*. Porto; Lello Irmão.

PAVIS, P. (2005). *Dicionário do teatro* (J. Guinsburg & M. Pereira, Trad.) (2ª ed.). São Paulo: Perspectiva.

PAYET, A. (2014). Faire du théâtre une véritable pratique d'enseignement. *Le Français dans le monde*, 394, pp. 54-55.

SILVA, P., CARDOSO, E., MOREIRA, M.C. (2011). *Expressões 11º ano*. Porto: Porto Editora.

Webgrafia

ALMEIDA, N.F.A. & GONÇALVES, C.H. (s.d.). *Leitura Dramatizada: Um olhar literário*. (Acedido a 15-08-2014). Disponível em [http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n13/artigos/LEITURA DRAMATIZADA.doc](http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n13/artigos/LEITURA_DRAMATIZADA.doc)

ALMEIDA, Y.B. & PEREIRA, J. A. (s.d.). *A leitura do poema numa proposta interativa*. (Acedido a 12-08-2014). Disponível em <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S2/ygoralmeida.pdf>

BAGNOLI, P et alii. (s.d.). *La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l' action en interlangue*. (Acedido a 15-06-2014). Disponível em <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/PerspectiveactionnelleBagnoliRuel.pdf>

BORK, A. V. (2005). *Aprendizagem de inglês no ensino médio: um estudo empírico com a técnica de dramatização*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná. (Acedido a 10-08-2014). Disponível em [http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/7419/Disserta%E7%E3o%20Mestrado%20\(Ana%20Val%20ria\).pdf;jsessionid=04032BD0BC9A303C49A01E413A0F9F05?sequence=1](http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/7419/Disserta%E7%E3o%20Mestrado%20(Ana%20Val%20ria).pdf;jsessionid=04032BD0BC9A303C49A01E413A0F9F05?sequence=1)

BORRALHO, M.L. (2005). Magister ludi: o jogo no espaço da sala de aula. *Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas*, II Serie (22), pp. 29-45. Acedido a 03-05-2014. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4723.pdf>

CARDOSO, M.A. (2007). Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor. *Fenix - Revista de História e Estudos Culturais*, 4 (2), pp. 1-5. (Acedido a 06-01-2014). Disponível em http://www.revistafenix.pro.br/PDF11/Resenha_Maria.Abadia.Cardoso.pdf

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - aprendizagem, ensino, avaliação*. (Acedido a 10-07-2014). Disponível em http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/data/ensinobasico/Documentos/Publicacoes/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

COUTO, J. M. (2008). (Des)dramatizando a língua portuguesa. *Saber (e) Educar*, 13, pp. 203-215. (Acedido a 17-01-2014). Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/167>

DIEGUES, F.M. (2010). *O texto dramático em contexto de sala de aula: proposta para uma nova abordagem*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/55324/2/TESEMESFILOMENADIEGUES000124738.pdf>

FERREIRA, S.R. (2013). *A dramatização como recurso didático no ensino de línguas estrangeiras*: (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/68684/2/000203270.pdf>

GROSJEAN, B. (s.d.) – Jeu dramatique/jeu/théâtre: points de repère. *L'art et la manière de pratiquer le théâtre en milieu scolaire*, 90-192. (Acedido a 25-05-2014). Disponível em <http://cddp49.crdp-nantes.fr/ftp/PREACtheatre/ArtetManiere/FLODOSSIER/TELECHARGEMENT/AM3BGa.pdf>

JOUBE, V. (s.d.). A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. (N. Resende Trad.). *Leitura Subjetiva e Ensino da Literatura*. Alameda. (Acedido a 11-08-2014). Disponível em http://www.uems.br/site/nehms/arquivos/53_2014-04-11_11-44-11.pdf

KATTO, S. (2008). A Dramatização como ferramenta didática. *O Professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica*, 2. (Acedido a 8-12-2013). Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_uel_port_md_suzana_de_brito_katto.pdf

LIBANEO, J.C. (2001). Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar, Curitiba*, 57, pp. 153-176. (Acedido a 15-09-2014). Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia2/a_pedagogiaepedagogos.pdf

MACKOWIEKY, S. (2003). Representação: A palavra, a ideia, a coisa. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, 57. (Acedido a 04-07-2014). Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2181/4439>

Ministério da Educação (2000). *Programa de Francês 3º Ciclo: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem* (5ª ed.). Disponível em http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/programa_Frances_3Ciclo.pdf

Ministério da Educação (2001). *Programa de Francês do Ensino Secundário*. Disponível em http://www.dgidec.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/frances_10_11_12.pdf

Ministério da Educação (2002). *Programa de Português do Ensino Secundário*. Disponível em http://www.dgidec.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/portugues_10_11_12.pdf

Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. (Coord. Carlos Reis). Disponível em http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/data/outrosprojectos/Portugues/Documentos/programa_portugues_homologado.pdf

Ministério da Educação e Ciência (2012). *Metas Curriculares de Português: Ensino Básico*. Disponível em http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_pt_metas_curriculares_14_agos_2013.pdf

NOGUEIRA, M. E. (2012). *Crítica textual e reprodução dramática*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8092/1/ulfl130727_tm.pdf

SILVA, L.L. (s.d.). O jogo na educação. *Revista Quaderns Digitals – El Portal de Educación*, 59. (Acedido a 01-06-2014). Disponível em http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10870

SILVA, V. M. (2010). *A importância do jogo dramático nas aulas de língua*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/55043/2/tesemestverasilva000123440.pdf>

ANEXOS

Anexo 1

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Este questionário tem como objetivo compreender a relação que os alunos têm com o teatro e o texto dramático, os seus hábitos e opiniões. Por isso, agradeço que respondam de forma clara e sincera. Obrigado pelo vosso contributo!

1- Foi alguma vez ao teatro? Sim ____ Não ____

Se respondeu sim:

a) Quantas vezes ? ____

b) Com quem? _____

c) Que peças de teatro viu?

d) Que peça lhe chamou mais à atenção?

e) Gostaria de voltar a ir? _____

2- Os seus familiares vão frequentemente ao teatro? _____

3- Gostaria de ir ao teatro em contexto escolar?

4- Tem por hábito ler textos dramáticos que não sejam lecionados em aula?

Sim ____ Não ____

Se respondeu sim:

Que textos já leu?

5- Escolha três palavras que possam, em seu entender, caracterizar o texto dramático.

6- Considera o texto dramático útil? Em que medida? E a sua teatralização?

Anexo 2

Continuação da Cena de Joane, o Parvo

(...)

Parvo	Mas eu não gosto disso, essa tua incerteza deixa-me enervado.
Anjo	Devido à tua humildade e sinceridade, vou ponderar a situação. <i>(cara pensativa)</i>
<i>Passados poucos segundos, o Parvo começa a ficar impaciente com a demora da decisão do Anjo e vai falar com o Diabo.</i>	
Diabo	Olha quem chegou! Parece que está de volta!
Parvo	<i>(apontando disfarçadamente para o Anjo)</i> O outro não se despacha... Passando ao que interessa, a tua barca é quentinha?
Diabo	A barca não, mas o sitio para onde vai é...
Parvo	Pois, pensas que me enganas... Já me tinhas dito para onde vais! Esse não é o meu lugar!
Diabo	E no entanto, continuas sem destino!
Parvo	Ele realmente demora... Quem é esse que está aí?
Diabo	É o meu amigo fidalgo! Diz lá se não é digno de vir para esta barca?
Fidalgo	Eu bem preferia estar na outra...
Diabo	<i>(empurra-o)</i> Está calado! Então não achas que devias estar aqui?
Fidalgo	Na minha vida só pratiquei o bem.
Diabo	Já nem sabes o que dizes! <i>(e empurra-o outra vez)</i>
Fidalgo	<i>(voz alta)</i> Não me toques outra vez! Tu fazes a mínima ideia de quem eu sou? <i>(começa uma troca de argumentos)</i>
Diabo	Um zé-ninguém!
<i>Começam os dois a empurrarem-se um ao outro. Lentamente, o parvo volta à barca do Anjo.</i>	
Parvo	Vês o que me pode esperar? Eu não posso ir para o Inferno!
Anjo	Já vi que não te enquadras naquela barca.
Parvo	<i>(passado alguns segundos)</i> E então?
Anjo	Na tua vida na Terra, nada tiveste. Nunca foste dono de algo, e sempre tentaste dar o teu melhor em diferentes situações, apesar das tuas limitações. És, portanto, um homem humilde e honesto que o mínimo que merece é a sua passagem para o Paraíso.
Parvo	<i>(sobe rapidamente para a barca e diz apressadamente)</i> Obrigado, obrigado, sempre soube que eras um tipo porreiro!

Fidalgo	Mas que palhaçada é esta?
Anjo	Falas de quê?
Fidalgo	Apesar de teres esse ar todo importante, és inteligente. Não vês que esse parvo nada acrescenta à tua barca? Eu, pelo contrário (<i>levanta-se</i>), acrescentaria algo aos teus bolsos!
Anjo	Não quero continuar esta conversa, porque tu nada fizeste para mereceres a tua passagem ao Céu!
Fidalgo	Mas...
Anjo	(<i>interrompe-o</i>) Cala-te!
Diabo	Vai já lá para dentro!
Fidalgo	(<i>com medo</i>) Está bem, já vou, já vou...
Anjo	Joane, quero te dar os parabéns por teres entrado nesta barca.
Parvo	Pois, já vi que não é nada fácil vir para aqui...
Anjo	Por isso é que te estou a dar os parabéns. Apenas tens o que mereces. (<i>vira-se para o público</i>) Toda a gente tem aquilo que merece. E tu, também entrarias na minha barca, ou irias passar o resto dos teus dias no Inferno?

FIM

Anexo 2 (outro texto)

Parvo: Mas quem te disse que eu aí quero entrar

Eu sou parvo sem pensamento

Quero é para a terra voltar

Porque deixei lá meu casamento!

Diabo: Com o teu casamento não te preocupes

Pois tua mulher não tarda

Ela foi roubada pelos duques

“Pobre coitada” (com ironia)

Parvo: Minha mulher o quê? (espanto e preocupação)

Diabo: Foi roubada a coitada!

Mandou rezar missa atrás de missa

Nada dormia de madrugada

E agora descobriu que tinha sido enganada!

(correndo pela sala)

Mulher: Meu amor! (gritando) Meu amor!

Vem ter comigo!

O meu coração está cheio de dor!

Descobri que o senhor padre afinal não é meu amigo!

Parvo: Conta lá o que se passou mulher! (diz cansado de procurar pela mulher)

Mulher: Lá em ~~X~~paixo é tudo gatuno!

O nosso dinheiro desapareceu

Até perdi o nosso baralho do Uno!

E o coitado do canário sem comida morreu!

Parvo: Mulher posso ser tolo mas não sou jumento

Sempre te disse para deixares de pagar ^aaquele frade

Desde o início do nosso casamento

Mas tu és burra que nem uma grade!

Vamos masé ^abarca branca

Que nos vai salvar

Visto que tu tens uma grande panca

E não sabes o dinheiro poupar!

(dirigindo-se para ^a ~~o~~ anjo)

Oh da barca!

Anjo: Que quereis meus irmãos?

Mulher: Queria ir para o céu com o meu marido!

Anjo: Pois para o céu vos vou mandar

Que na terra tudo fizeste para não pecar

Foste roubada sem saber

E ^{moneste} ~~morrer-te~~ de tanto sofrer!

Agora venham comigo

Que eu vos levarei ao meu amigo!

Anexo 3

→ gos

→ Na minha opinião a visita foi espetacular! Eu adorei antes performativas, por isso quando o professor Salvador e o professor estagiário, Nicolas, disseram que iam ao teatro, (eu) fiquei super animada. Mas, falando agora da visita em si, eu achei que foi bastante divertida, desde as perguntas sobre a obra de Gil Vicente, "Auto da barca do Inferno", até aos jogos.

Porém que todos nós ficamos, agora, a perceber melhor a obra e cada uma dos personagens e o seu destino final, talvez, pelo facto de ter sido algo mais interativo, digamos. Se calhar é isso que falta hoje em dia, mas bem, não estou aqui para "falar" disso!

O professor Nuno também era ótimo! Adorei-o!
Não teve jogo favorito, sou sincera! Gostei de todos por igual!

Esta visita ajudou-nos (a / a) a compreender mais ^(melhor) a obra, como b disse, e a ajuda-me a perceber que antes performativas é aquilo que quero!

Ah! Quero ainda agradecer ao professor Nicolas por ter escolhido a neste turma! Foi uma experiência única!

Anexo 4

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

1- Gostou de dramatizar o poema? Sim ____ ; Não _____

2- O que mais gostou nesta atividade?

- a) Fazer a leitura com expressividade. _____
- b) Pensar e criar um cenário. _____
- c) Pensar e protagonizar movimentações cénicas. _____

d) Outros aspetos:

3- Considera que esta atividade proporcionou uma maior proximidade sua com o texto?

Sim ____ ; Não _____

3.1- Em que medida?

4- Na sua opinião, a dramatização foi útil para a compreensão dos diferentes sentidos do texto poético? Porquê?

5 – Se pensar no texto poético como um lugar de emoções que passamos a trazer connosco, acha que a dramatização dos textos poéticos que estudou o ajudou a interiorizar os textos em causa e a guardá-los na memória?

- a) Sim, sem dúvida.
- b) Talvez
- c) Mais ou menos.
- d) Não

Anexo 5

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

1- Gostou da dramatização que se procedeu em aula em torno do poema de Cesário Verde? Sim ____ ; Não _____

2- O que mais gostou nesta atividade?

- a) Fazer a leitura com expressividade. _____
- b) O recurso a elementos complementares. _____

3- Considera que esta atividade proporcionou uma maior proximidade sua com o texto?

Sim ____ ; Não _____

3.1- Em que medida?

4- Na sua opinião, a atividade foi útil para a compreensão dos diferentes sentidos deste texto poético? Porquê?

5 – Se pensar no texto poético como um lugar de emoções que passamos a trazer connosco, acha que a dramatização do texto poético que estudou o ajudou a interiorizar o texto em causa e a guardá-lo na memória?

- a) Sim, sem dúvida.
- b) Talvez
- c) Mais ou menos.
- d) Não

Anexo 6

“O Parvo, que se convertera em uma espécie de comentador, independentemente da ação, punha à mostra, com os seus disparates, o ridículo das personagens convencidas do seu papel. Em Gil Vicente não é outra a sua função: o Parvo nunca se apresenta a si próprio, e nunca é observado pelo interesse que em si mesmo possa oferecer. A sua função constante é obter efeitos cómicos, a coberto da irresponsabilidade, de situações alheias a ele. Na Barca do Inferno comenta as pretensões de alguns condenados que têm a simplicidade de não se considerarem tais (...)”

In *Gil Vicente e o Fim do Teatro Medieval*, António José Saraiva, Livraria Bertrand, 1981

Anexo 7



Os Fuzilamentos de 3 de Maio de 1808, de Francisco de Goya

Anexo 8



***Vortumnus e Winter* , de Giuseppe Arcimboldo**

Anexo 9

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

1- Indique o número de línguas estrangeiras com que já teve contacto em ambiente escolar, isto é, aquelas em que esteve matriculado.

1 ____ 2 ____ Mais do que 2 ____

2- Recorda-se de alguma atividade lúdica levada a cabo pelo professor ao longo dessas aulas?

Sim ____ Não ____

2.1- Se respondeu sim, qual/quais?

3- Como caracterizaria essas aulas de língua estrangeira?

- a) Muito dinâmicas. ____
- b) Razoavelmente dinâmicas. ____
- c) Pouco dinâmicas. ____

4- Indique a razão pela qual escolheu o francês como segunda língua estrangeira:

- a) Curiosidade. ____
- b) Gosto pela língua. ____
- c) Por decisão dos pais. ____
- d) Porque os colegas escolheram esta língua. ____
- e) Outra: _____

5 – Acha que essas atividades lúdicas o ajudaram a adquirir conhecimentos nas línguas em causa?

- a) Sim, sem dúvida.
- b) Mais ou menos
- c) Não
- d) Não sei.

Anexo 10

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

1- Gostou dos jogos levados a cabo ao longo do ano?

- a) Sim, gostei muito. _____
- b) Sim, gostei. _____
- c) É-me indiferente. _____
- d) Não gostei. _____

2- Considera que estes tornaram mais atrativa a aprendizagem do Francês?

- a) Sim. _____
- b) Não. _____
- c) Não sei. _____

3- Acha que facilitaram a aprendizagem do Francês?

- a) Sim. _____
- b) Não. _____

Explique porquê.

4- De todos os jogos, guardará algum na memória?

- a) Sim. ____
- b) Não. ____

4.1- Se respondeu sim, qual e porquê?

Anexo 11



Je me présente!

Les verbes: être, avoir, habiter et s'appeler



Verbe Être (Ser/Estar)

Je	suis	vous
Tu	es	est
Il/Elle/On	est	est
Nous	sommes	sommes
Vous	êtes	êtes
Ils/Elles	sont	sont

Exemples:



- 1- Je suis espagnol.
- 2- Tu es allemand.
- 3- Il/Elle/On est polonais.
- 4- Nous sommes européens.
- 5- Vous êtes portugais.
- 6- Ils sont italiens. / Elles sont italiennes.



Verbe Avoir (Ter)

J'	ai	Nous	avons
Tu	as	Vous	avez
Il/Elle/On	a	Ils/Elles	ont

Exemples:

J'ai 10 ans.	Nous avons une guitare.
Tu as 15 ans.	Vous avez un ordinateur.
Il/Elle/On a une voiture.	Ils/Elles ont une caméra.



Verbe habiter

J'	habite	Nous	habitons
Tu	habites	Vous	habitez
Il/elle/on	habite	Ils / Elles	habitent

Exemples:

J'habite à Paris.	Nous habitons au Luxembourg.
Tu habites en France.	Vous habitez en Angleterre.
Il/Elle/On habite à Espérança.	Ils/Elles habitent aux États-Unis.



verbe s'appeler (chamar-se)

Je	m'appelle	Nous	nous appelons
Tu	t'appelles	Vous	vous appelez
Il/Elle/On	s'appelle	Ils/Elles	s'appellent

Exemples:



Je m'appelle Jean.

Tu t'appelles Céline.

Elle s'appelle Patricia.

Elle s'appelle Lara.

Nous nous appelons Martin.

Vous vous appelez Henri et Pierre.

Ils s'appellent Tiago et Pedro.

Elles s'appellent Maria et Catarina.

Anexo 12



Agrupamento de Escolas de
Dr. Manuel Gomes de Almeida



151336

Français 7ème Année

Niveau 1

Ano Letivo: 2013/2014

Je me présente:

Les verbes être, avoir, habiter et s'appeler

Nom: _____ Prénom: _____

1- Signale la forme verbale correcte:

- a) Je es / suis / sommes portugais.
- b) Nous sont / êtes / sommes brésiliens.
- c) Elle est / sont / suis anglaise.
- d) Nous avez / avons / ont 18 ans.
- e) Tu as / ai / a une belle montre.
- f) Ils ont / ai / avez les cheveux courts.

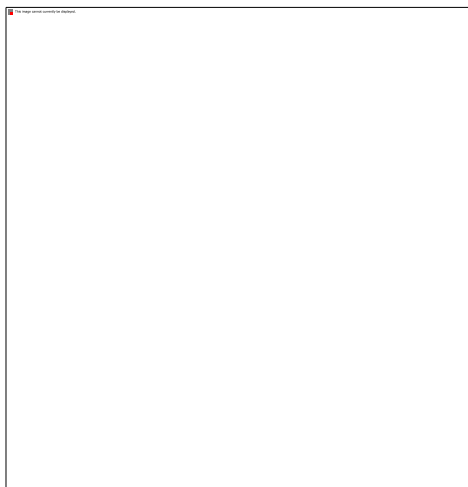
2- Complète les phrases avec le sujet des formes verbales:

- a) _____ s'appelle André . _____ habite au Québec.
- b) _____ habitons à Porto.
- c) _____ m'appelle Christophe, _____ ai 12 ans et _____ habite en Espagne.
- d) _____ habitent au Brésil.

3- Conjugue les verbes entre parenthèses:

- a) Je _____ (être) américain et j' _____ (habiter) à New York.
- b) Elle _____ (s'appeler) Marie.
- c) Nous _____ (habiter) à Lisbonne.
- d) Ils _____ (avoir) les yeux bleus.
- e) Tu _____ (avoir) 14 ans.
- f) Elles _____ (être) françaises.
- g) Vous _____ (avoir) une belle voiture.

4- Fais la présentation de cette célébrité francophone:



Nom: Van Haver

Prénom: Paul

Âge: 28 ans

Nationalité: Belge

Pays: Belgique

Ville: Bruxelles



Anexo 13



Agrupamento de Escolas de
Dr. Manuel Gomes de Almeida













151336

Français 7ème Année	
Niveau 1	Ano Letivo: 2013/2014
<u>Les nationalités</u>	

Nom: _____ Prénom: _____

1- Complète le tableau d'après l'exemple:

	Masculin	Féminin
	portugais	portugaise
 anglais	anglais	
		espagnole
	chinois	
		italienne
	suisse	
	belge	
	égyptien	
		américaine
	suédois	

	danois	
		sénégalaise
	allemand	

Anexo 14

Leçons n° 59 et 60 mardi, le 18 (dix-huit) février 2014

Soyez sage :

- Lecture et compréhension du texte : « 2025 : un collège super moderne ».
- Le son [vɑ] - révisions.
- Les expressions d'opinion - exercice d'application.
- Les heures - Présentation
- Production Écrire l'histoire d'une lettre

Les Heures

Les minutes

Exemples...

Il est une heure.
Il est quatre heures.

Il est deux heures quarante-cinq.
Il est vingt-deux heures quarante-cinq.

Il est midi.
Il est minuit.

Il est deux heures.
Il est dix heures quarante-cinq.

Il est quatorze heures et trente.
Il est quatorze heures trente.

Il est deux heures et trente.
Il est dix heures trente.

Anexo 15



Agrupamento de Escolas de
Dr. Manuel Gomes de Almeida



151336

Français 7ème Année

Niveau 1

Ano Letivo: 2013/2014

Les expressions d'opinion

1- Observe les images et complète les phrases.



a) les hamburgers, _____ !



b) Les devoirs le week-end, _____ !



c) Les vacances, _____ !



d) Les contrôles écrits, _____ !



e) S'amuser avec les amis, _____!



f) Aller au cinéma, _____!



g) Avoir de mauvaises notes, _____!

Anexo 16 – Power Point da aula e jogo “Viagem pela francofonia”, através do Google Maps



Agrupamento de Escolas de
Dr. Manuel Gomes de Almeida



151336

Français 7ème Année

Niveau 1

Ano Letivo: 2013/2014

Un voyage dans la Francophonie

1- Associe:

Genève

Montréal

Andorre-la-Vieille

Paris

Cannes

Ville de Bruxelles

- La capitale de la République Française;
- Une ville du Québec, Canada;
- Une ville du sud de la France;
- Une ville suisse;
- La capitale de la Belgique;
- La capitale de la Principauté d'Andorre;

Anexo 17 – Fotografias de atividades lúdicas e de trabalhos concretizados na turma de Francês



Anexo 18- Pintura apresentada aos alunos do 9º ano para introduzir a cena *O Onzeneiro* do *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente



A Morte e O Avarento, Jheronimus Bosch (1485-1490)

Anexo 18 (continuação) - Poema de Sophia que serviu, juntamente com a pintura anterior, para introduzir a cena em análise.

As pessoas sensíveis

As pessoas sensíveis não são capazes
De matar galinhas
Porém são capazes
De comer galinhas

O dinheiro cheira a pobre e cheira
À roupa do seu corpo
Aquele roupa
Que depois da chuva secou sobre o corpo
Porque não tinham outra
O dinheiro cheira a pobre e cheira
A roupa
Que depois do suor não foi lavada
Porque não tinham outra

"Ganharás o pão com o suor do teu rosto"
Assim nos foi imposto
E não:
"Com o suor dos outros ganharás o pão."

Ó vendilhões do templo
Ó constructores
Das grandes estátuas balofas e pesadas
Ó cheios de devoção e de proveito

Perdoai-lhes Senhor
Porque eles sabem o que fazem.

Sophia de Mello Breyner Andresen
(Livro sexto)

Anexo 19



Agrupamento de Escolas de
Dr. Manuel Gomes de Almeida



151336

Português 9º ano

2013/2014

O Modificador do Nome

- O modificador do nome surge, normalmente, à direita do nome que modifica.
- Existem **dois** tipos de modificador: o **modificador restritivo** e o **modificador apositivo**.

1- Modificador restritivo:

- Este modificador surge, normalmente, à direita do nome;
- Restringe a realidade que se refere;
- Não é selecionado pelo nome;
- Pode ser constituído por:

a) Um adjetivo

Ex. O onzeneiro transportava um bolsão **vazio**.



b) Um grupo preposicional

Ex. O bolsão **do onzeneiro** simboliza a cobiça e a ambição.



c) Uma oração subordinada adjetiva relativa restritiva

Ex. Onzeneiro **que rouba** não merece perdão.



2- Modificador Apositivo:

- Assim como o restritivo, este modificador surge, normalmente, à direita do nome;
- **Não restringe** a realidade do nome que modifica e é **sempre isolado** por vírgulas;
- Pode ser constituído por:

a) Um grupo nominal:

Ex. O Onzeneiro, **personagem do Auto**, transportava um bolsão.



b) Um grupo adjetival

Ex. O Diabo, **irónico e malicioso**, ia apontando os defeitos dos condenados.



c) Um grupo preposicional



Ex. A sátira, **de grande importância para a crítica social**, está muito presente na obra de Gil Vicente.

d) Uma oração subordinada adjetiva relativa explicativa



Ex. Os arcaísmos, **que são frequentes em Gil Vicente**, dificultam a compreensão do texto.

Exercícios:

1- Identifica, na frase, o modificador do nome:

- a) Gato escaldado de água fria tem medo.
- b) Cão que ladra não morde.
- c) O Diabo, personagem do “Auto da Barca do Inferno”, critica tipos sociais.
- d) O cão da Marta é traiçoeiro.
- e) O Anjo, calmo e assertivo, vai negando a entrada aos pecadores.

2- Identifica o modificador, indicando se este é restritivo ou apositivo:

- a) O batel do Anjo é praticamente inacessível.
- b) Raposa que dorme não apanha galinhas.
- c) O fidalgo, que se negava a embarcar no batel infernal, é o primeiro a entrar em cena.
- d) O batel infernal será ocupado pelos pecadores.
- e) Gato de luvas não caça ratos.
- f) O Auto da Barca do Inferno, de importância inegável, é um texto dramático muito apreciado.

Anexo 20- Power Point projetado numa aula de português para a turma do 11º ano, no contexto do estudo de *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett



MADALENA

Manuel de Sá
144
Frei Luís de Sousa
1836

Personagens:

- Dona Madalena de Vilhena
- Telmo Pais
- Maria
- Frei Jorge Costinês
- Miranda
- Manuel de Sousa Coutinho
- Dorothea
- Romeiro (D. João de Portugal)
- Simão Convertero
- Coro dos frades de São Domingos
- Prior de Benfica
- Anatripsio de Lisboa

Triângulo amoroso



• Não esquecer: Estes personagens realmente existiram? (Ver Manual - Pág. 146)

Espaço

- Ato I – Sala luxuosa do Palácio de Manuel de Sousa Coutinho
- Ato II – Salão antigo e melancólico (sala dos retratos)
- Ato III – Parte-baixa do palácio

Relação de D. João de Portugal

ALMADA

NOTA: Sempre que há uma mudança de espaço (cenário) surge um novo ato.

Tempo

- da ação
 - Contexto:
 - Finais Séc. XVI
 - Batalha de Aljubarquilha (1578)
 - Desaparecimento de Dom. Sebastião (Sebastianismo)
 - Perda da Independência (1580)
- da escrita
 - Séc. XIX
 - Romantismo
 - Guerras Liberais
 - Nacionalismo/Patriotismo
 - Religiosidade

<http://www.d.fernandopereira.org>
página 11 - Efecto de realismo sem explicitar o contexto

Tempo da ação - Continuação

- Consultem o esquema que está no vosso manual na página 221. É claro e apresenta sinteticamente todo este contexto.
- Não esquecer: A ação da peça decorre em 1599.

Anexo 21- Power Point das lições 108/109 e 110/111 da turma do 9º ano, no contexto do estudo d' *Os Lusíadas*, de Camões

<p>Lição nº 108 e 109: 14/03/2014</p> <p>Sumário:</p> <ul style="list-style-type: none">- Leitura e análise do poema "O Mostrengo", de Fernando Pessoa;- Leitura e análise do episódio "Tempestade e Chegada à Índia" presente no canto VI de "Os Lusíadas", de Luís de Camões;	 
--	---



Torre de Babel



Lição nº 110 e 111: 19/03/2014

Sumário:

- Conclusão do estudo do episódio "Tempestade e Chegada à Índia" presente no canto VI de "Os Lusíadas", de Luís de Camões.

 <p>Cave of the Sirens Aryshe, St Edward, John Poynter (1903)</p>	 <p>Aguarda de Roque Gonsalves</p>
--	--

Anexo 22- Power Point das lições 128 e 129 da turma de Português 9º ano – introdução ao texto lírico e sua presença no quotidiano

<p>LIÇÃO Nº 128 E 129 30/04/2014</p> <p>SUMÁRIO</p> <ul style="list-style-type: none">- A essência do texto lírico e a sua presença no quotidiano;- Mário de Sá-Carneiro: Vida e obra;- Letura e análise do poema "Quil", de Mário de Sá-Carneiro;- Dramatização do poema reflexão	
	<p>LA CRAVATE</p> <p>A d'abord c'est un objet offrant l'effet de vanité à l'homme qui le porte sur l'homme, lequel se lève vers le ciel l'homme</p>
<p>MÁRIO DE SÁ-CARNEIRO (1905/1890 – 26/04/1916)</p> <ul style="list-style-type: none">◦ Poeta, Contista, Ficcionista;◦ Nasce em Lisboa;◦ Pertence a uma família da burguesia;◦ Estuda Direito em Coimbra, onde conhece Fernando Pessoa;◦ Vai estudar para Paris, não concluindo os estudos; 	<ul style="list-style-type: none">◦ Produz em Paris grande parte da sua obra poética;◦ Em 1915, lança a revista <i>Orpheu</i> com Fernando Pessoa;◦ Sensação de constante inadaptação;◦ Crise financeira e pessoal;◦ Suicida-se em 1916, em Paris;◦ É um dos maiores poetas portugueses, sendo uma figura incontornável do Modernismo português;

Principais obras:

- A Confissão de Lúcio (1914) – romance;
- Dispersão (1914) – Poema;
- Céu em Fogo (1916) – Conjunto de novelas;
- Indícios de Ouro (1917) – Poemas;



Anexo 23- Imagem²⁸ (“cenário”) para a dramatização do poema *Num Bairro Moderno*, de Cesário Verde



²⁸ <http://josecardosowebfolio.blogspot.pt/2012/04/modulo-8-analise-de-poemas-de-cesario.html>