

Susana Catarina de Sousa Alves

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

O Teatro como recurso didático nas aulas de língua

2014

Orientadora: Dra. Ana Maria Guedes Ferreira

Classificação:

Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Agradecimentos

À Professora Doutora Ana Maria Guedes Ferreira, orientadora deste relatório de estágio, por todo o apoio, atenção, disponibilidade, compreensão e exigência.

Aos meus pais, que fizeram de mim quem sou, que me ensinaram a nunca desistir e que acreditam sempre em mim e em tudo o que faço. Espero um dia ser capaz de retribuir todo o amor que me dão e de merecer todos os sacrifícios que fazem por mim!

À minha irmã, que também acredita sempre em mim e em tudo o que faço, por nunca me deixar cair e por estar incondicionalmente a meu lado. Que era de mim sem ti, Juky?

Ao meu Avozinho, pela dedicação, pelo carinho e por estar sempre à distância de um telefonema. És a melhor pessoa do mundo!

Aos meus amigos, aos meus Stage Lights, à minha Let's Groove e à minha Escala de Dó Maior, por serem um dos lados bons da vida. Vocês são realmente importantes!

Às minhas orientadoras de estágio, Professora Fátima Alves e Professora Marta Ceriz, pela amizade, apoio e disponibilidade. Nada teria sido possível sem as Professoras!

À Escola Básica de Segundo e Terceiro Ciclo de Pedrouços, onde realizei o meu estágio. Agradeço à direção pelo incentivo à concretização do projeto e aos meus meninos por terem colaborado.

Resumo

Como o teatro é uma atividade que me é cara e vi nela bastantes potencialidades para o desenvolvimento de competências dos alunos, pretendo mostrar com este relatório a importância da sua aplicação como recurso didático nas aulas de língua materna e de língua estrangeira – Espanhol. Através desta atividade – e de outras com ela relacionadas –, não só é possível desenvolver a competência comunicativa dos estudantes – quiçá a primeira vantagem que nos ocorre sem realizar estudos –, como também se trabalham outros aspetos fundamentais para a sua formação quer enquanto aluno quer enquanto ser humano.

No estágio, levei a cabo um projeto de escrita e encenação de uma peça de teatro, composta por diferentes *sketches* elaborados e representados por grupos de duas turmas do oitavo ano de escolaridade – uma de Português e outra de Espanhol. Assim, após uma exposição teórica acerca deste instrumento didático, encontram-se descritas ao longo destas páginas todas as fases do processo, com os seus problemas e sucessos.

Palavras-chave: teatro, dramatização, jogo teatral, texto dramático, *sketch*, espetáculo, recurso didático, expressão, aulas de língua, motivação, (des)inibição.

Resumen

Como el teatro es una actividad que a mí me agrada mucho y he visto en ella bastantes potencialidades para el desarrollo de competencias de los alumnos, pretendo demostrar con este trabajo la importancia de su utilización como recurso didáctico en las clases de lengua materna y de lengua extranjera – Español. Con esta actividad – y con otras relacionadas con ella –, no solo es posible desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes – quizás la primera ventaja que nos ocurre sin que realicemos estudios –, como también se trabajan otros aspectos fundamentales para su formación como alumno y como ser humano.

En mis prácticas, llevé a cabo un proyecto de escrita y escenificación de una pieza de teatro, compuesta de diferentes *sketches* elaborados y representados por grupos de dos clases del octavo año de escolaridad – una de Portugués y otra de Español. Así, después de una exposición teórica sobre este instrumento didáctico, se describen a lo largo de estas páginas todas las fases del proceso, con sus problemas y éxitos.

Palabras-clave: teatro, dramatización, juego teatral, texto dramático, *sketch*, espectáculo, recurso didáctico, expresión, clases de lengua, motivación, (des)inhibición.

Índice:

Agradecimentos	1
Resumo	3
Resumen	4
Índice:	5
Escolha do tema do relatório de estágio	7
Da ideia inicial à ideia concretizável	10
O teatro como instrumento didático	15
1. Breve sinopse	15
2. Na atualidade	18
O Teatro nas aulas de língua materna e de língua estrangeira	32
1. Aspectos comuns	32
2. Especificidades do teatro na aula de Língua Materna	35
3. Especificidades do teatro na aula de Língua Estrangeira	40
Caracterização da escola e das turmas	45
Primeira fase do projeto: A dramatização	48
Segunda fase do projeto: Introdução ao estudo do texto dramático	55
Terceira fase do projeto: Escolha do tema da peça	59
Quarta fase do projeto – A elaboração dos textos	61
Quinta fase do projeto – Os ensaios	71

Sexta fase do projeto – O dia da estreia: ensaios gerais e espetáculo	81
Conclusão	89
Bibliografia.....	91
Anexos.....	94
Anexo 1: Texto dramático elaborado por mim para o grupo masculino de Espanhol	95
Anexo 2: Texto dramático elaborado pelo grupo feminino de Espanhol.....	98
Anexo 3: Texto dramático elaborado pelo grupo misto de Espanhol	101
Anexo 4: Texto dramático elaborado pelo grupo masculino de Português.....	104
Anexo 5: Texto dramático elaborado pelo grupo feminino de Português.....	106
Anexo 6: Texto dramático elaborado por mim para o grupo misto de Português	108
Anexo 7: Inquérito por questionário	111
Anexo 8: Ficha de trabalho para turma de Português	115
Anexo 9: Ficha de trabalho para turma de Português (soluções)	118
Anexo 10: Ficha de trabalho para turma de Espanhol.....	121
Anexo 11: Ficha de trabalho para turma de Espanhol (soluções)	124

Escolha do tema do relatório de estágio

A escolha do tema deste relatório revelou-se extremamente árdua e implicou um longo período de pesquisa e reflexão. De facto, existe uma imensidão de questões interessantíssimas a estudar e a aprofundar, nos mais diversos campos, o que dificulta a tomada de uma decisão.

No sentido de facilitá-la, estabeleci como primeiro critério para delimitar o tema a possibilidade de aliar a pertinência do mesmo ao meu gosto pessoal. Deste modo, como quer a escrita quer a oralidade constituem domínios que me interessam, pareceu-me que talvez o caminho fosse optar por um tema que as unisse. Por outro lado, desde cedo, sempre estive ligada à arte, mais especificamente à música. Flauta transversal, canto, dança e teatro musical há muito que faziam parte de mim. Além disso, há cerca de três anos, formei e integrei um grupo de teatro musical que se tornou uma das peças mais importantes da minha vida e com o qual tenho vindo a desenvolver projetos que me enriquecem bastante como ser humano. Na verdade, os meus companheiros e eu temos vindo a evoluir imenso: somos pessoas mais abertas, unidas, desinibidas, responsáveis, criativas, determinadas, concentradas, metódicas, desembaraçadas, esforçadas... Enfim, somos pessoas mais completas e mais felizes. Estas são características que todo o ser humano deve desenvolver ao longo da sua vida e, quanto mais cedo as começar a trabalhar, mais hipóteses de sucesso terá em qualquer atividade a que se proponha.

A minha experiência enquanto aluna diz-me que o teatro é um recurso que não tem vindo a receber a devida atenção. É que, embora se utilizem com certa frequência jogos teatrais e dramatizações – sobretudo nas aulas de língua estrangeira –, só raras vezes se recorre ao teatro, que chega a ser condenado por alguns estudos.

Pareceu-me, portanto, que, ao optar pelo teatro, poderia aliar atividades que me são caras ao desenvolvimento das capacidades e saberes dos alunos com os quais iria trabalhar no projeto de investigação que estaria na base do meu relatório de estágio, tanto em Português como em Espanhol.

O objetivo do meu projeto começou por ser a criação de dois textos dramáticos escritos pelos próprios alunos – um elaborado pela turma de língua materna e outro pela de língua estrangeira –, que viriam a ser posteriormente representados pelos mesmos. Com esta atividade, trabalharia a escrita e a oralidade, contribuiria para a formação de valores dos alunos e proporcionar-lhes-ia a possibilidade de contactar com esta arte. No entanto, devido a contingências que serão referidos no subcapítulo “Da ideia inicial à ideia concretizável”, foi preciso ir adequando o que tinha estabelecido previamente às circunstâncias com que, alunos e eu, nos fomos confrontando ao longo do processo, pelo que o resultado final não corresponde linearmente ao que me propus fazer de início.

Creio, pelo conhecimento geral que possuo, que o recurso ao teatro nas aulas de línguas vai ao encontro dos objetivos e sugestões dos principais documentos que servem de base ao ensino/aprendizagem do Espanhol (MCER) e do Português (programas e metas curriculares dos ensinos básico e secundário). Para além dos benefícios, já apontados no que respeita ao desenvolvimento do carácter de quem se lhe dedica, não são precisos grandes estudos para concluir que uma das principais áreas que o teatro permite aprimorar é, a oralidade, um domínio frequentemente negligenciado, em particular nas aulas de língua materna. Quando optei por este tema, tinha a firme convicção de que, após esta experiência, os estudantes se sentiriam mais à-vontade em expressar-se oralmente diante dos demais, aperfeiçoariam a dicção e interiorizariam estruturas e vocabulário.

As potencialidades deste recurso, contudo, não se esgotam na oralidade. Ele pode ser benéfico também para melhorar o domínio da escrita. Para alcançar este

objetivo, decidi que seriam os próprios alunos a criar o texto. Praticando a escrita com um objetivo específico – a posterior representação do texto –, os alunos tornar-se-iam, efetivamente, o centro de todo o projeto, participando sempre de modo ativo no seu processo de aprendizagem. Desta forma, é possível por em prática o que recomendam o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) e o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER):

“El enfoque [...] se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.”¹

Um outro motivo que me levou a trabalhar este tema foi a consciência de que é necessário uma nova abordagem do texto dramático nas aulas de Português. Pelo conhecimento que tenho das práticas docentes mais comuns, considero que o estudo deste género textual é bastante redutor, na medida em que só se debruça sobre a sua vertente literária, deixando, de certa forma, de parte aquilo que realmente o distingue dos demais. É, pois, também neste sentido que julgo importante enveredar por este caminho, desbravando um terreno que aos alunos parece nunca ter sido dado a conhecer.

Por todas as razões expostas, pareceu-me oportuno aliar o útil ao agradável e trabalhar com os meus alunos este recurso, tanto em língua estrangeira como em língua materna, contribuindo quer para o seu desenvolvimento enquanto estudantes quer enquanto seres humanos.

¹ Consejo de Europa (2002: 9)

Da ideia inicial à ideia concretizável

A ideia inicial deste projeto era a criação – em todo sentido da palavra – de uma peça de teatro com a turma de Espanhol e de outra com a turma de Português. O que se pretendia era, então, que cada turma inventasse uma história e escrevesse um texto dramático que seria representado, no final do ano letivo, para toda a comunidade escolar – intenção bastante bem recebida por parte da direção da escola. Para isso, seriam dadas algumas diretrizes aos alunos, que seriam divididos em grupos de modo a que o texto fosse elaborado por partes, que viriam a ser, mais tarde, articuladas da melhor maneira. Nasceria, assim, o texto dramático cuja representação seria posteriormente ensaiada.

No entanto, este era um projeto demasiado ambicioso, tendo em conta que o estágio começou mais tarde do que é habitual e isso reduziu o tempo de contacto com os alunos. A primeira solução encontrada para contornar esta dificuldade foi fornecer aos alunos uma história já existente – como, por exemplo, um conto –, por forma a diminuir o tempo investido na escrita do texto. Esta opção fez com que de imediato me colocasse várias questões. Como adaptar o texto ao modo dramático? Poderiam os estudantes reescrevê-lo com alguma variante? Deveriam as turmas trabalhar a mesma narrativa?

Além disso, verifiquei que os ensaios com duas turmas também acabariam por ocupar mais horas do que as que seria possível despender. Assim sendo, pareceu-me vantajoso que as duas turmas trabalhassem numa só peça – o que implicava, naturalmente, novos moldes para a sua elaboração. Tal união levantou outras questões muito importantes, pois a peça teria de ser bilingue. Como tornar

isto possível? Encontrando uma história já existente em que surgissem personagens portuguesas e espanholas, como o conto *Fronteira* de Miguel Torga? Ou estabelecendo diretrizes, como, por exemplo sugerir personagens-tipo e determinar um tópico para o enredo? E como seria possível obter um todo coeso e coerente, estando as duas turmas, divididas em grupos, a trabalhar em simultâneo para um mesmo texto? Apesar de o objetivo da redação simultânea ser a economia de tempo, o facto é que reservar um momento para proceder à conexão lógica das partes anularia essa poupança, pois implicaria também um grande investimento em termos de tempo.

Efetivamente, o *tempo* tornou-se no calcanhar de Aquiles de todo o projeto, tendo obrigado à busca constante de alternativas. Para contornar, uma vez mais, o problema, o melhor caminho pareceu ser a criação de uma peça composta por vários *sketches*² ou episódios, de certa forma, independentes. Poderíamos ter uma adaptação, por exemplo, do célebre *Auto da Barca do Inferno* ou seguir a mesma estrutura, mas trazendo ao palco personagens da atualidade. Por outro lado, a opção pelos *sketches* permitiria representar provérbios, estereótipos ou outras especificidades de cada país.

Em ambas as turmas formaram-se, então, três grupos e cada um deles acabou por ficar encarregado de criar um *sketch* que iria posteriormente representar – no qual a cada membro corresponderia uma personagem. A duração do *sketch* deveria rondar os cinco minutos e todos teriam um tema em comum, que poderia ser abordado de diferentes formas. Deste modo, a peça seria um conjunto de breves histórias, intercaladas, em língua portuguesa e em língua estrangeira.

Inicialmente, pretendia que os guiões dos diferentes *sketches* que compõem a peça fossem inteiramente escritos pelos alunos, visto que, desta forma, estaria garantida a originalidade dos textos e a adequação ao nível e interesses dos estudantes e trabalhar-se-ia a expressão escrita com novos objetivos. Este último ponto pode ser de extrema relevância para a motivação do aluno, uma vez que a escrita passa a ter uma utilidade *palpável*: a posterior representação. García Velasco (2008: 34) é bastante claro: “los escolares han de

² Segundo Houaiss (2003:3349), *sketch* é uma rápida encenação, por norma de carácter cómico.

practicar la comunicación escrita con un objetivo que trascienda el mero escribir para el visto bueno de la maestra o el maestro”.

De facto, não consegui que os seis grupos criassem o seu próprio texto. No caso da turma de Espanhol, um dos grupos simplesmente não escrevia. Apesar de terem reunido algumas ideias, os seus elementos foram incapazes de as transpor para o papel, não por falta de capacidades, mas por falta de motivação e por não lhes agradar a tarefa de expressão escrita – debruçar-me-ei mais sobre esta questão no subcapítulo relativo à elaboração do texto. Com o tempo a esgotar-se, vi-me forçada a elaborar um texto com base nas suas ideias para que pudessem posteriormente representá-lo. Também me vi forçada a intervir na turma de Português, não porque os alunos não estivessem motivados (o entusiasmo era, aliás, evidente), mas porque um dos grupos sofreu alterações imprevistas. Houve uma estudante que deixou de frequentar as aulas, por motivos desconhecidos. Deste modo, o grupo não conseguiu criar um texto adequado aos elementos e, devido à escassez de tempo, elaborei eu própria o *sketch* para estes alunos. Esta opção, não sendo a ideal, dado que os jovens não exercitarão a expressão escrita, encontra apoio nas reflexões de Susana Nicolas Román (2011: 106):

“La originalidad y carácter artesanal de estas obras define de un modo claro la dedicación de estos docentes y nos ofrece la posibilidad de comprobar la eficiencia de un recurso didáctico diseñado específicamente para los alumnos y su éxito en el aprendizaje.”

Independentemente dos seus autores, os textos mais apropriados para as crianças devem apresentar, de acordo com García Velasco (2008: 37), três características fundamentais: brevidade, desenvolvimento humorístico, cómico e lúdico e linguagem adequada ao nível dos alunos.

Para cumprir o primeiro requisito, e pelas razões já expostas, decidi que a obra seria composta por diferentes *sketches* elaborados pelos grupos, que deveriam rondar os cinco minutos de duração. Assim, os estudantes que estariam a representar não se sentiriam sobrecarregados na fase de escrita e teriam mais

facilidade na memorização das falas. Por outro lado, esta estrutura também permitiria manter o público mais concentrado durante toda peça, pois, como explica García Velasco (2008: 37), as capacidades de atenção das crianças não lhes permitem seguir uma obra de longa duração, salvo raras exceções.

As componentes de humor, comicidade e ludicidade materializam-se na abordagem de problemas da adolescência em *sketches* cómicos. Como explicarei no subcapítulo relativo à escolha do tema da peça, este é um assunto que diz diretamente respeito aos jovens, às suas inquietações, às suas inseguranças. Rir de si mesmo é uma das formas de ultrapassar determinadas questões, porque ajuda a desvalorizá-las e isso contribui para o amadurecimento do indivíduo. Além do mais, o riso cativará o público e mantê-lo-á envolvido na peça.

Por último, a adequação da linguagem ao nível dos alunos é garantida, como referido anteriormente, pelo facto de os textos serem escritos ou pelos próprios estudantes ou pela professora estagiária. Aqueles, por um lado, escreverão de acordo com as suas capacidades e limitações, auxiliados, sempre que necessário, pela professora, e esta, por seu turno, conhecerá suficientemente a turma para produzir textos apropriados. Debruçar-me-ei mais sobre esta matéria no subcapítulo relativo à elaboração dos textos.

Antes de encerrar estas reflexões iniciais, importa mencionar que, desde cedo, a ideia de fazer teatro não foi bem recebida por todos os estudantes e alguns grupos preferiram não participar na representação. Na verdade, esta fase da atividade não era de cariz obrigatório e já esperava encontrar jovens que não se dispusessem a representar. Ainda assim, alguns elaboraram os seus textos e colaboraram, no dia da apresentação da peça, com os colegas: uns estiveram responsáveis pelo pano, outros pelos adereços, outros pela passagem dos diapositivos que se encontravam escondidos e que continham o texto para auxiliar os *atores*.

De todo este processo, resultou uma peça composta por seis *sketches* (anexos 1 a 6), três em Espanhol e três em Português, dos quais um de cada língua não foi redigido pelos estudantes mas pela professora. Para criar as condições necessárias à escrita e encenação desta peça, o projeto desenvolveu-se em várias fases: dramatização (uma primeira aproximação à atividade teatral), introdução ao

texto dramático (características do gênero e leituras dialogadas e encenadas),
escolha do tema da peça, elaboração dos textos, ensaios, ensaios gerais e
espetáculo.

O teatro como instrumento didático

1. Breve sinopse

O recurso ao teatro como instrumento didático não é uma prática original do nosso tempo. Com efeito, como aponta Calzavara (2009: 149), faz parte da vida social e comunitária no mundo ocidental desde a Antiguidade Clássica e, se observarmos o seu percurso ao longo dos séculos, verificamos que sempre houve consciência da sua influência sobre o espectador. Por essa razão, foi frequentemente utilizado para fins de divulgação de ideias, de doutrinação e de ensino, como refere García Velasco (2008: 35).

No entanto, neste trabalho, cingir-me-ei à relação entre teatro e formação dos indivíduos a partir do século XX, pois não era exequível abordar tantos séculos.

É entre os séculos XIX e XX que vários autores se debruçam sobre o binómio teatro-educação – até então as duas áreas apenas tinham sido estudadas separadamente – e são desenvolvidas abordagens pedagógicas que continuam a servir de referência ainda hoje. Hansted & Gohn (2013: 208) explicam que, dessa investigação, resultaram três grandes correntes. Uma defende que o teatro não é mais do que um processo educativo, centrado na livre expressão do aluno por meio dos jogos dramáticos – que se distinguem dos teatrais por serem mais livres e não visarem a aquisição de técnicas teatrais. Outra valoriza a aprendizagem

técnica da linguagem teatral e a apreciação artística na escola. A terceira une os pontos fortes de ambas as concepções, defendendo que “somente quando o drama puder ser celebrado com todas as suas multifacetadas orientações, a sua aplicação no ensino básico poderá ser tão rica quanto o próprio assunto que lhes diz respeito”, como afirma Walkinshaw (2004)³.

No caso específico do nosso país, as primeiras tentativas de introdução do teatro no ensino ocorreram durante o período da Primeira República (1910-1926), por influência da Escola Nova. Contudo, como explica Silva (2010: 40), as estruturas educativas não se encontravam preparadas para tais práticas. Porém, entre as décadas de cinquenta e sessenta o caminho parece voltar a abrir-se e nasce a *Associação Internacional de Educação pela Arte*, em 1954, seguida da *Associação Portuguesa de Educação pela Arte*, em 1956. Como esclarecem Valente & Lourenço (1999: §7), o movimento de Educação pela Arte tinha um caráter pedagógico e sociocultural que está patente em dois grandes princípios: “a arte é uma linguagem universal, logo desempenha um papel importante em todo o tipo de ensino; por outro lado, é um meio pelo qual se desenvolve a compreensão mútua entre os povos”.

Nos anos setenta, a reforma de Veiga Simão influencia o desenvolvimento das artes na educação e procura responder a duas preocupações fundamentais: a formação geral e profissional de artistas na vertente das artes e a formação pedagógica dos professores das áreas artísticas. É neste contexto que surge o curso de Educação pela Arte, que pretendia formar professores a dois níveis: Ensino Artístico (Música, Dança e Teatro) e Educação pela Arte. Contudo, devido a diversas polémicas, só o segundo nível avançou. Esta formação tinha como princípio essencial a interdependência da arte, da pedagogia e da psicologia, de modo a dar resposta às necessidades de desenvolvimento da personalidade da criança e do adolescente, sensibilizando-os para os valores estéticos.⁴

Findo o Estado Novo, de acordo com Silva (2010: 40), são integrados no currículo no ensino primário os programas de Movimento, Música e Drama. No entanto, em 1981 o curso de Professores de Educação pela Arte é suspenso e

³ *Apud* Hansted & Gohn (2013: 208)

⁴ Cf. Valente & Lourenço (1999)

acaba por ser encerrado dois anos mais tarde. A mesma autora (2010) explica que, ainda assim, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo advoga a importância da educação estética e artística para a formação integral da criança. Assim, em 1990 “a educação artística é organizada por áreas distintas (Decreto-Lei nº 344/90: artigo 1º) – música, dança, teatro, cinema e áudio-visual e artes plásticas – e são-lhe igualmente estipulados diferentes objectivos (Decreto-Lei nº 344/90: artigo 2º)”⁵. Este decreto distingue ainda quatro tipos de educação artística – genérica, vocacional, em modalidades especiais e extraescolar – e prevê o lugar do ensino artístico no currículo de cada ciclo de ensino.

Em 2001, é por fim consagrado um lugar para o teatro no terceiro ciclo, pois a escola passa a poder oferecer duas disciplinas da área da Educação Artística (genérica): Educação Musical, Teatro, Dança (Silva, 2010: 42).

⁵ Silva (2010: 41)

2. Na atualidade

A investigação em torno do teatro enquanto recurso didático conheceu um desenvolvimento particular a partir do século XX. Neste campo, estudiosos como António García Velasco (2008) distinguem fundamentalmente três tipos de atividades teatrais: o jogo teatral, a dramatização e o teatro. Embora todas apresentem múltiplas vantagens enquanto recursos didáticos e sejam essenciais ao desenvolvimento integral da criança, a que mais importará no âmbito deste relatório é a última.

O conceito de jogo teatral está intimamente relacionado com o facto de o jogo ser, como apontam inúmeros estudos, a essência da atividade infantil. Esta perceção leva García Velasco (2008: 30) a declarar mesmo que a criança *é jogo*, afirmação que é reforçada pelas palavras de Papalia, Olds & Feldman (2001: 265):

“Brincando, as crianças crescem. Elas estimulam os seus sentidos, aprendem a usar os músculos, a coordenar o que vêem com o que fazem e ganham domínio sobre os seus corpos. Descobrem coisas acerca do mundo e acerca delas próprias. Adquirem novas competências. Tornam-se mais proficientes no uso da linguagem, experimentam diferentes papéis e – ao reconstruírem as situações da vida real – lidam com emoções complexas.”

O jogo teatral está, pois, intimamente ligado a esta ideia, podendo ser definido, segundo García Velasco (2008: 30), como atividade que se prende com a assunção e representação de papéis variados, numa dada situação, sob determinadas regras. Hansted e Gohn (2013: 207) explicam que na sua base está a busca de soluções para os desafios propostos pelo professor. Assim, muitas vezes, estes jogos vivem da não utilização da expressão verbal, já que o que se pretende é sobretudo a transmissão de mensagens através dos mais distintos meios para desenvolver as mais diversas competências, como a criatividade, a concentração,

a memória, a imaginação, a fluidez verbal e de pensamento, a atenção, a escuta, a capacidade de relação e a escrita.

Uma das principais características do jogo teatral, tal como de qualquer outro jogo, é a diversão, que, por norma, favorece muito a aprendizagem. Essa relação diretamente proporcional entre jogo/diversão e melhoria da aprendizagem justifica o crescente investimento em atividades lúdicas na nossa sociedade. Recordemos o que nos diz Calzavara (2009: 151) a este propósito:

“Nas práticas educativas contemporâneas o brincar, o inventar e o criar vêm recebendo uma atenção especial em que diversão e ensino formam uma dicotomia que pretende o sucesso da aprendizagem.”

De facto, a diversão só recentemente recebeu atenção no âmbito da educação. Foi apenas na segunda metade do século XX que surgiu o conceito de jogo teatral, definido por Viola Spolin como um meio de adquirir a linguagem cénica e os princípios básicos do fazer teatral. Como explicam Hansted & Gohn (2013: 207), segundo esta didática,

“em situação de jogo, o indivíduo sente-se livre para atuar criativamente, dentro de determinadas limitações – as regras de cada jogo – e que, dessa forma, vai incorporando intuitivamente as técnicas teatrais.”

Infelizmente, no projeto que desenvolvi, o tempo escasseou e não foi possível investir nos jogos teatrais, que teriam sido muito úteis, não só pelas vantagens descritas, mas também pela questão da desinibição. Estas *brincadeiras* contribuiriam expressivamente para que o aluno combatesse a timidez e se libertasse, aos poucos, do medo do ridículo, que tantas vezes o impede de *viver* a aula. Além disso, tais jogos ajudariam a prepará-lo, a diversos níveis, para a atividade mais complexa que é o teatro, elemento central deste projeto.

A dramatização, por sua vez, é definida por García Velasco (2008: 32) como a representação de uma sequência de ações, que têm um sentido e um desfecho. Este recurso está igualmente relacionado com o conceito de jogo, dado que, de certa forma, também faz parte das ocupações dos mais novos na sua atividade natural e espontânea. De acordo com Papalia, Olds & Feldman (2001: 365), sempre que exista interação entre as crianças, há *jogo social*, mais concretamente, um *jogo suplementar cooperativo ou organizado*, que é descrito da seguinte forma:

“A criança brinca integrada num grupo organizado em função de um objetivo – para fazer algo, jogar um jogo formal ou dramatizar uma situação. Uma ou duas crianças controlam quem pertence ao grupo e dirigem as actividades. Através de uma divisão de tarefas, as crianças assumem diferentes papéis ao grupo e complementam os esforços uma das outras.”

Todavia, há que esclarecer que a dramatização enquanto jogo infantil não é exatamente o mesmo que a dramatização como atividade teatral. Recordemos as palavras de Calzavara (2009: 151-152):

“A principal diferença entre o jogo natural da primeira infância e a representação intencional está na aplicação controlada de esquemas cognitivos através de todas as partes do corpo, em cada movimento e em cada sequência de comportamento. As próprias crianças percebem claramente estas diferenças e empenham-se nas representações com interesse e seriedade.”

Ainda assim, como vemos, também a dramatização como recurso didático em muito se relaciona com a essência da criança, que é o jogo. Neste caso, a expressão verbal já faz parte da atividade e pode surgir sob forma de diálogo, monólogo ou narração. De resto, nesta atividade é possível coordenar as expressões linguística, corporal, plástica e rítmico-musical, o que constitui,

indubitavelmente, uma vantagem sobre qualquer outra atividade escolar, como afirma García Velasco (2008: 34).

Este autor (2008: 33) aponta algumas vantagens do recurso a esta estratégia em sala de aula, que muitas vezes se prendem com o desenvolvimento da expressão oral, por exemplo, no que toca à articulação e à entoação. No entanto, também é comum a sua utilização como forma de abordar diversos aspetos do currículo, nomeadamente respeitantes ao léxico, como ocorreu na dramatização que realizámos com a turma de Espanhol. Além disso, esta atividade favorece o desenvolvimento da imaginação criadora do aluno na medida em que este dispõe de alguma liberdade para desenvolver a conversação em torno de um tema definido.

Tendo em conta a infinidade de situações e abordagens que a dramatização admite, também o desenvolvimento da expressão corporal poderá ser outra das vantagens da sua utilização. Por último, e a par de todas as possibilidades já mencionadas, cultivar o sentido de trabalho de grupo pode, do mesmo modo, constituir um dos pontos fortes deste recurso. Uma mesma dramatização poderá combinar vários destes propósitos, residindo aí uma das grandes mais-valias da sua utilização em contexto de aula.

Para além de permitir alcançar os objetivos já mencionados, este recurso oferece várias outras vantagens. Em primeiro lugar, dá azo a que os alunos se divirtam de forma produtiva, o que constitui um poderoso fator de motivação, visto que, sendo uma atividade pouco comum nas aulas tradicionais, permite quebrar a monotonia e simultaneamente trabalhar os mais variados conteúdos. García Velasco (2008: 33) menciona ainda que tem um efeito terapêutico de descarga emocional. Oliveira & Stoltz (2010: 91) esclarecem esta questão afirmando que a dramatização – e também o teatro – constitui um meio de exteriorizar de forma positiva emoções e sentimentos como ansiedade, agressividade, medo, raiva e angústia. Por outro lado, porque concede alguma liberdade de atuação ao aluno, permite ao professor observar a sua personalidade.

Outra vantagem deste recurso é a variedade de temas ou motivos que lhe podem servir de ponto de partida, como fragmentos de obras de teatro, breves

peças de teatro, contos, canções, romances, poemas, narrações, cenas de filmes, hábitos e comportamentos da vida quotidiana ou conteúdos de outras disciplinas⁶.

Com a turma de Português, partiu-se de um texto narrativo, aproveitando personagens e contexto para dramatizar uma possível continuação da história; já na de Espanhol, partiu-se dos conteúdos léxicos da unidade didática para dramatizar uma consulta médica. Estas duas experiências – em especial a de língua estrangeira – confirmaram as potencialidades deste recurso para introduzir ou consolidar conteúdos diversos, sempre num clima lúdico e divertido, que tanto convém à aprendizagem, como defende García Velasco (2008: 34).

Expostas as duas estratégias dramáticas – designação dada por Susana Nicolás Román, que as aconselha como exercícios prévios ao teatro (2011: 105) –, é altura de esclarecer o conceito de *teatro*. Segundo García Velasco (2008: 30), teatro é o espetáculo concebido a partir de uma obra dramática. E por *obra dramática* ou *drama* entender-se-á, de acordo com Rosenfeld (2000)⁷, “toda a obra dialogada em que atuarem os próprios [sic] personagens sem serem, em geral, apresentados por um narrador.”

Alguns estudos condenam, de certa forma, o teatro nas aulas de língua, acusando-o de ser um ato esporádico e infrutífero. Todavia, há que ter em conta que existe todo um processo até à chegada do momento da apresentação da peça e que é sobretudo naquele que reside o grande valor formativo deste recurso didático. Antonio García Velasco (2008: 36) afirma que, no decurso da preparação do espetáculo, são, efetivamente, trabalhadas variadíssimas questões, das quais podemos destacar a autoestima, o respeito pelo outro, o trabalho em grupo, a memória, as expressões verbal e corporal, a atenção e a agilidade mental. É deste modo que se une a dimensão pedagógica à formação de valores e personalidade, que conferem a esta atividade uma riqueza quase inigualável.

Ainda assim, muito embora se possa considerar a preparação da representação teatral a dimensão mais importante deste recurso, o espetáculo em

⁶ Luceño Campos (1988), *apud* García Velasco (2008: 33).

⁷ *Apud* Calzavara (2009: 150).

si também abarca uma multiplicidade de aspetos de extrema importância, tanto para o jovem que participa, como para o que assiste.

Em primeiro lugar, o espetáculo pode proporcionar o contacto com uma linguagem multidimensional, que poderá compreender, segundo García Velasco (2008: 37), a literatura, a música, a pintura, a dança, o canto, a mímica, a recitação. Neste sentido, o aluno poderá ter a oportunidade de contactar não só com vários níveis de criatividade – o texto, a interpretação, os cenários, o guarda-roupa, a música, entre outros –, mas também com a cultura no seu sentido mais amplo – desde as mais diversas formas de arte até à História, passando por modos de vida e pensamento, bem como atitudes e costumes.

Com efeito, tão completa atividade favorece o desenvolvimento da imaginação, através da simbolização, fabulação, metaforização – ou *metonimização* – da realidade e da história, como indica García Velasco (2008: 37). Observemos, ainda, o que nos diz Oliveira & Stoltz (2010: 90) acerca desta questão, tão pertinente não só no que ao espetáculo concerne, mas também no que respeita a todo o processo desde a criação da obra:

“A imaginação passa, na adolescência, a se utilizar das palavras, abandonando gradualmente as imagens. Esse fato permite que o teatro seja um meio interessante para produção de sentido das palavras e formação de conceitos. Instigar os alunos a imaginar e criar situações, lugares, tempos, personagens, reproduzir sua criação verbal e corporalmente, movendo-se no espaço e interagindo com os colegas, e relacionar o criado aos conteúdos escolares é instigá-los a pensar e agir sobre o mundo.”

Do mesmo modo, no espetáculo vemos favorecidas as capacidades de escuta e de atenção, tão importantes para o desenvolvimento da criança e do jovem e que, atualmente, parecem ser cada vez mais difíceis de treinar, devido sobretudo à multiplicidade de estímulos a que os mais novos estão expostos. No entanto, por outro lado, o espetáculo teatral também conseguirá dar resposta a essa necessidade de estímulo e dinamismo constante. Dependendo do tipo de

produção, poderá haver bastante cor, luz, movimento. Destaque-se, por exemplo, o caso do teatro musical, em que a eventual sensação de monotonia da componente de representação propriamente dita é quebrada pelos momentos de dança e canto.

Outro aspeto a salientar no que ao espetáculo concerne é o desenvolvimento da capacidade de avaliar e do espírito crítico. O estudante, sobretudo o espectador, forma uma opinião acerca da peça nas suas mais distintas dimensões – por exemplo, quanto ao texto, interpretação dos atores ou cenários – e, à semelhança do que ocorre com qualquer outra forma de arte, quanto mais variedade conhecer, mais desenvolvida será a sua capacidade crítica. Por outro lado, no caso dos jovens que participaram de algum modo no processo de montagem do espetáculo, tal valoração poderá ter em conta a evolução – entre outras, da dicção e da expressividade verbal e corporal – ao longo de todo o processo e funcionar como uma reflexão acerca do desempenho próprio e dos colegas, como que uma auto e heteroavaliação. Neste sentido, é de sublinhar a importância do registo em vídeo para uma posterior observação e avaliação crítica do trabalho realizado, já que permite ao aluno ver-se a si mesmo de uma perspetiva que se assemelha à do outro. Assim, o estudante toma outra consciência dos pontos fortes e fracos da sua atuação, o que lhe permitirá melhorar a sua prestação no futuro. Além disso, a contemplação do trabalho realizado será, certamente, uma fonte de satisfações, como aponta García Velasco (2008: 37), contribuindo para a motivação do aluno em futuras atividades semelhantes.

Podemos, pois, afirmar que o espetáculo teatral não é, de todo, algo isolado e vazio. Como explica Torres Núñez (2004: 408), é antes

“[...]una situación en la que un grupo de estudiantes comunica su saber a otro grupo de estudiantes, bastante más grande, compartiendo así un proceso educativo. De aquí que empezara rechazando la concepción del teatro como producto final, entendiendo la escenificación de obras como un proceso de aprendizaje continuo.”

O espetáculo é, pois, antes de mais, o resultado de um processo bastante trabalhoso e que traz mais-valias indiscutíveis para a aprendizagem. Como aponta Susana Nicolás Román (2011: 106), levar ao palco uma obra de teatro “pone de manifiesto el éxito de la aplicación didáctica de las técnicas teatrales”. O espetáculo constitui, portanto, uma prova do sucesso de tais técnicas e terá sempre um objetivo didático, como esclarece Torres Nuñez (2004: 411).

Deste modo, verifica-se que as vantagens do teatro no ensino de línguas são indubitáveis. Em primeiro lugar, há que salientar o conhecimento linguístico que proporciona, por meio da assimilação quase natural do uso da linguagem e do vocabulário, como explica Nicolás Román (2011: 107). De facto, segundo a mesma autora (2011: 107), proporciona ao estudante uma visualização e personalização dos conteúdos – em especial os pragmático-discursivos, os nocionais e gramaticais – que provavelmente não encontra comparação em nenhuma outra atividade.

Por outro lado, favorece o diálogo entre professores e alunos, contribuindo para a compreensão, afeto e cooperação entre todos e é neste contexto que se pode mencionar o seu papel na formação de valores. Com efeito, estamos perante uma atividade que poderá motivar imenso os jovens e fazer com que se empenhem verdadeiramente e queiram alcançar os melhores resultados, dado que, segundo Oliveira & Stoltz (2010: 89) os afeta “nos aspetos emocional, cognitivo, motor e social”.

De facto, creio que o teatro como recurso didático poderá ser um meio eficaz de atingir a *Aprendizagem Significativa*, que, segundo Mahoney (1976)⁸ ocorre quando toda a pessoa está envolvida no processo de aprendizagem, tanto no que toca ao sentimento, como no que diz respeito ao intelecto. Para que a *Aprendizagem Significativa* tenha lugar, devem predominar, no processo de aprendizagem, as sensações de descoberta e de realização, tal como sucedeu no projeto que desenvolvi, uma vez que cada fase da *viagem* teve como motor o próprio aluno. Ao verificar, em cada etapa, os resultados que conseguiu obter pelo seu próprio mérito e esforço, sentir-se-á, muito provavelmente, mais motivado para avançar e para se entregar de corpo e alma ao projeto. E isto pode mesmo

⁸ *Apud* Duarte (s.d.: 3)

levar à transformação dos seus comportamentos, das suas atitudes e inclusivamente da sua personalidade.

Neste sentido, no que concerne a este projeto, procurei que os alunos estivessem envolvidos não só em toda a realização, mas também, tanto quanto possível, na fase de idealização, através de uma *chuva de ideias* da qual surgiram os subtemas para os diferentes *sketches* – como explicarei no subcapítulo relativo à escolha do tema da peça. Creio, desta maneira, ter despertado mais o interesse destes jovens, já que coloquei neles o direito e o dever da tomada de decisões, tendo em conta os seus gostos, necessidades ou preocupações, tal como aconselham o MCER e o PCIC.

No âmbito da Psicologia da Educação e do ensino de línguas, vários estudos destacam o papel das emoções no processo de aprendizagem, defendendo que estas podem influenciar positiva ou negativamente o (des)empenho dos estudantes, determinando, muitas vezes, o sucesso ou insucesso. Neste contexto, destaca-se a relevância das relações interpessoais na sala de aula para a criação de um clima que permita aos alunos alcançarem o referido sucesso. É, pois, essencial que a sala constitua um espaço de partilha de sentimentos e experiências, de empatia, de compreensão, como defende Duarte (s.d.: 6). Note-se que, frequentemente, o jovem se sente inibido e se deixa levar pelo medo da exposição e do ridículo, acabando por se tornar um ser passivo no processo de aprendizagem. Esta situação é cada vez mais recorrente, sobretudo no que diz respeito à oralidade, domínio no qual o estudante sente que todos os olhos se voltam para si e para as suas falhas. Há que lutar contra este entrave e procurar manter na aula uma atmosfera que liberte os alunos destes fantasmas. Todos somos iguais, todos somos humanos, todos podemos errar – e do erro surge a aprendizagem.

Acredito, deste modo, que a atividade teatral contribuirá expressivamente para que reine na aula uma atmosfera adequada, de cooperação e de aceitação. Uma vez livre de inibições e à-vontade para arriscar na aventura que é aprender, o jovem estará preparado para *mergulhar de cabeça* e se envolver e empenhar nos trabalhos que lhe são propostos, pois estarão a ser criadas as condições para que ocorra uma aprendizagem significativa e consistente.

Além disto, o teatro constitui uma atividade de amplitude tal que permite a interação com conteúdos de outras áreas disciplinares. No que respeita à língua estrangeira, vemos esta opinião apoiada, por exemplo, pelas considerações de Nicolás Román (2011: 102), que declara que assim podemos “potenciar el conocimiento y las habilidades en las otras áreas curriculares”. Já no que toca à língua materna, podemos recordar as palavras de Oliveira & Stoltz (2010: 90):

“É possível, com o teatro, aprender conteúdos de diversas disciplinas escolares. História, geografia, literatura, idiomas e, particularmente, língua portuguesa podem ser trabalhados de uma maneira atraente e interessante tanto para o aluno como para o professor.”

A atividade teatral poderá ainda elevar a interdisciplinaridade a outros níveis. Os cenários, por exemplo, poderão ser elaborados em colaboração com a disciplina de Educação Visual; a parte musical, nos casos em que exista, poderá ficar a cargo da disciplina de Educação Musical; o guarda-roupa e caracterização das personagens, dependendo da época a tratar, poderão ser pesquisados na disciplina de História; a divulgação do espetáculo (cartazes, publicidade) poderá ser feita no âmbito da disciplina de TIC.

Em último lugar, julgo pertinente destacar a importância da arte, em geral, na escola, já que se trata de “um elemento fundamental para a vida e que pode contribuir na construção de uma sociedade composta de cidadãos que saibam situar-se integralmente entre as suas dimensões afetiva e cognitiva”, como explicam Oliveira & Stoltz (2010: 91). Para muitos jovens, a escola constitui a única forma de contacto com a arte e, no que respeita ao teatro, pode contribuir para a sua formação como espectadores e até proporcionar-lhes a hipótese de representar.

Apesar de estar convicta da mais-valia que o teatro constitui enquanto recurso didático, certos estudos condenam a sua utilização a favor da expressão dramática. Silva (2010: 6-7) cita diversos autores e defende que a principal diferença entre os dois se prende com o objetivo: o primeiro atribuirá mais

importância ao espetáculo apresentado a um público, ao *produto*; o segundo centrar-se-á no *processo*, aquilo que contribui para o desenvolvimento do indivíduo. No entanto, como explicitado anteriormente, o teatro como recurso didático valoriza ambas as fases. Creio que o teatro permite que os alunos usufruam das mais-valias da expressão dramática, através de todo o processo de *montagem* da peça, bem como das vantagens do espetáculo, que já mereceram reflexão neste relatório.

Por outro lado, a existência de um texto fixo também é criticada por autores como Leenhardt (1994)⁹, que o apontam como um entrave à exploração saudável da personalidade, da criatividade e da imaginação. A expressão dramática, pelo contrário, proporciona ao estudante toda a liberdade necessária. Porém, já foi mencionada a vantagem do exercício da memorização e a riqueza da elaboração do texto, que também permite explorar, de certa forma, estes aspetos. De resto, na construção da sua personagem – tom de voz, expressividade, gestos, expressão corporal e facial –, o aluno trabalhará, inevitavelmente, estas questões.

Couto (2008: 214) acrescenta outra desvantagem do teatro: a quebra das convenções da sala de aula, que cria uma atmosfera algo desorganizada, na qual a relação de autoridade professor-aluno se poderá perder. Naturalmente, a relação entre as partes torna-se mais próxima, todavia, isso poderá constituir, inclusivamente, uma mais-valia. Note-se que o docente conhecerá mais profundamente os seus alunos, podendo atender melhor às suas necessidades e, se possível, adequar futuras atividades às suas personalidades. Do mesmo modo, o estudante poderá sentir-se mais à-vontade para expor dúvidas e participar ativamente na aula.

Também no que toca à avaliação e controlo das aprendizagens o teatro poderá apresentar algumas desvantagens, dado que se torna difícil ser preciso nesta matéria, como indica Couto (2008: 214). Este foi, efetivamente, um dos pontos fracos do projeto que desenvolvi, uma vez que não criei instrumentos de avaliação que permitissem contornar este problema. Poderia ter elaborado grelhas de avaliação, para mim e para os alunos, nas quais se tivessem em conta diversos

⁹ *Apud* Silva (2010: 6).

aspectos – como a dicção, a expressividade, a cooperação, entre outros –, bem como analisar com as turmas registos em vídeo.

Por último, como também pude verificar ao longo do projeto, o teatro, sobretudo nos moldes em que o delineei, implica o investimento de muitas horas de trabalho. Couto (2008: 214) também menciona esta questão, que poderá ser realmente um obstáculo à utilização deste recurso. Para que tal não aconteça, é necessário ter as aulas muito organizadas, tanto as do projeto, como as restantes, já que a atividade teatral não deve prejudicar a lecionação de outros conteúdos. De facto, este foi precisamente um dos motivos que me levaram a fazer algumas alterações à ideia inicial – alterações que serão expostas mais adiante. Geralmente, os docentes sentem bastante a pressão da necessidade de lecionar todos os conteúdos programáticos e, no decorrer do ano letivo, parece não haver tempo para investir em atividades deste género, já que as mais *tradicionais* permitem avançar mais rapidamente com a matéria.

Estas desvantagens apontadas por Couto (2008: 214) justificam, em parte, a pouquíssima frequência com que este recurso didático é utilizado – quer nas aulas de língua materna, quer nas de língua estrangeira. Contudo, creio que existem ainda outros fatores a mencionar.

Em primeiro lugar, o teatro constitui uma atividade bastante trabalhosa e implica um certo investimento e predisposição pessoal não só por parte dos alunos, mas também por parte do professor. Alguns falam em *falta de paciência* e apontam que os frutos obtidos não compensam tanto trabalho, preferindo os métodos mais comuns e mais práticos.

Esta última questão poderá estar em parte relacionada com a desmotivação de alguns docentes perante a profissão, que poderá ter origem nos crescentes – em quantidade e em gravidade – problemas de comportamento e desinteresse dos jovens. Muitas vezes, os professores não se sentem motivados a programar atividades inovadoras e que implicam maior envolvimento pessoal porque não veem retorno positivo por parte dos alunos e porque estes *não merecem*.

Neste contexto, é também de referir a relutância por parte de alguns jovens face a atividades como esta. Temos vindo a defender que o teatro poderá ser um

recurso motivador para o estudante, mas a verdade é que também existem casos de recusa em participar. Tal como ocorreu no nosso projeto, alguns alunos alegam inibição e demonstram desinteresse pela atividade. A solução poderá passar por atribuir-lhes, sempre que possível, outras tarefas distintas da representação, como por exemplo: cenários, guarda-roupa, luzes e som. No entanto, a possibilidade de ter de enfrentar e lidar com tal resistência pode levar a que o docente desista deste recurso didático mesmo antes de o tentar aplicar ou não seja capaz de o fazer por não encontrar forma de contornar a situação.

Outro motivo, ainda, poder-se-á prender com o facto de os docentes não se encontrarem vocacionados para tal prática, como menciona Diegues (2010: 27), dado que para a maioria deles – e não só para os estudantes, como se poderia pensar – “o primeiro contacto com a teatralidade é realizado a partir dos textos que têm que analisar em cumprimento de um determinado programa escolar”. Assim, seria importante incluir na sua formação conhecimentos e ferramentas que lhes permitissem, mais tarde, sentir-se à-vontade no recurso à atividade teatral. De qualquer forma, cremos que o professor poderá sempre procurar obtê-los pelos próprios meios.

Assim sendo, verificamos que, efetivamente, existem alguns motivos compreensíveis para que não se faça uso do teatro das aulas de línguas. Todavia, creio que há que tentar contornar estas questões, na medida do possível, de modo a usufruir das imensas vantagens que este recurso didático oferece.

Apesar destes possíveis entraves, sou apologista do teatro como complemento da aula tradicional. Esta atividade não só possui as mais-valias expostas, como também constitui, de acordo com Nicolás Román (2011: 107), uma solução prática e efetiva para desenvolvimento de competências adequadas ao MCER. Trata-se, portanto, de um bom recurso quer para o ensino de língua estrangeira quer para o ensino de língua materna – como explicarei no subcapítulo relativo ao teatro numa e noutra língua.

Em jeito de conclusão deste subcapítulo, recordo uma vez mais as palavras de García Velasco (2008: 37), que sublinha que as três modalidades teatrais analisadas constituem “herramientas del desarrollo integral de la infancia –

lenguaje verbal, afectividad, trabajo en grupo, creatividad, actitud positiva para la lectura y escritura”.

O Teatro nas aulas de língua materna e de língua estrangeira

1. Aspetos comuns

Um dos pontos fortes do teatro como recurso didático é o facto de ser bastante completo no que concerne ao tratamento das diferentes competências¹⁰ referidas pelo *Programa de português do ensino básico* e pelo MCER. Importa sublinhar que estes documentos distinguem competências gerais (aquelas que, não se relacionando diretamente com a língua, se aplicam a ações de atividades todo o tipo, incluindo linguísticas) e competências específicas ou comunicativas (as que nos permitem utilizar eficazmente um determinado idioma)¹¹.

Convém esclarecer que analisarei aquilo que a competências específicas concerne mais adiante, aquando da reflexão sobre o teatro nas aulas de uma e de outra língua. Novamente saliento que, pelo conhecimento geral que possuo acerca dos documentos que servem de base ao ensino destas duas línguas, são imensos os aspetos que a atividade teatral permite trabalhar nestas disciplinas – daí a necessidade de me deter, adiante, mais detalhadamente nessa questão.

¹⁰ De acordo com o *Programa de Português do Ensino Básico* (2009:15), “entende-se por competências o conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de ações, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem.”

¹¹ Consejo de Europa (2002: 9).

A primeira competência geral que me ocorre mencionar é a *competência de realização*, “entendida como capacidade para articular o saber e o fazer”¹², que encontra paralelismo no *saber hacer* do MCER. Esta capacidade está claramente contemplada neste projeto, já que o estudante é *obrigado* a aplicar, num sentido muito prático, os conhecimentos, nomeadamente linguísticos, que adquire.

Segue-se-lhe a *competência existencial*, cuja designação é a mesma nos dois documentos e que se define como “la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas.”¹³ Está, pois, relacionada com as atitudes, as motivações, os valores, as crenças, o estilo cognitivo e outros fatores de personalidade.¹⁴ Deste modo, também esta competência se encontra contemplada no projeto, dado que o envolvimento pessoal do aluno é essencial tanto para a escrita do texto, como para a interpretação das personagens.

A atividade que desenvolvi com os alunos também aborda o *conhecimento declarativo*, igualmente denominado em ambos os documentos, “entendido como capacidade para explicitar os resultados da aprendizagem formal, articulada com o conhecimento implícito decorrente da experiência”¹⁵, ou seja, com aquilo a que o MCER (2002: 99) chama de “conocimiento del mundo”. De facto, mais uma vez, tanto na fase de escrita como na de interpretação, o estudante aplica os conhecimentos que possui, não só da língua, mas também de tudo o que o rodeia. Mais adiante, verificaremos que o tema da peça exige isso mesmo: a reflexão e a mobilização de conhecimentos adquiridos através de experiências – vividas ou observadas –, sobretudo porque se relaciona diretamente com a adolescência.

Finalmente, há que mencionar a *competência de aprendizagem*, ou “capacidad de aprender”¹⁶, que, ao compilar as três competências anteriores, pode ser tida como “la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente,

¹² Programa de Português do Ensino Básico (2009: 15)

¹³ Consejo de Europa (2002: 12)

¹⁴ Consejo de Europa (2002: 103)

¹⁵ Programa de Português do Ensino Básico (2009:15)

¹⁶ Consejo de Europa (2002: 104)

ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento.”¹⁷

Desta forma, implica a reflexão acerca do sistema da língua e da comunicação, bem como das competências de estudo, de descoberta e análise.

Estamos, pois, perante uma atividade bastante completa no que respeita ao tratamento das diferentes competências gerais – e também específicas, como veremos a seguir –, o que constitui mais uma vantagem para acrescentar às que temos vindo a descrever.

¹⁷ Consejo de Europa (2002: 12)

2. Especificidades do teatro na aula de Língua Materna

Um dos principais motivos que me levou a considerar pertinente desenvolver este projeto no âmbito da língua materna foi o facto de julgar redutor o tratamento do texto dramático nestas aulas. Com efeito, partindo do princípio que, como afirma Diegues (2010: 5), “toda a leitura do texto dramático pressupõe a percepção de uma dualidade complementar: o texto escrito e o espectáculo”, parece-me que esta segunda dimensão tem vindo a ser negligenciada.

Efetivamente, como indica a referida autora (2010: 22), na escola o texto é mais valorizado do que a representação, com a qual os alunos por norma têm pouco ou nenhum contacto. O espetáculo é frequentemente esquecido, pois não são analisados os elementos que revelam a visão cénica e que remetem para a representação em palco, que é o fim último do texto dramático, como explica Diegues (2010: 33). A autora (2010: 27) constata:

“[...] continua a realizar-se uma análise demasiado literária do texto dramático na qual se evidenciam as estruturas interna e externa do texto, se definem os tipos de textos que nele surgem, se caracterizam os intervenientes na acção, assim como o tempo e o espaço. No entanto, esse tipo de análise não permite uma estruturação das particularidades deste género que nos remeta para a visão cénica implícita no texto.”

De facto, como aqueles são elementos característicos deste género textual e, portanto, o distinguem dos demais, o seu estudo será de toda a pertinência. Refiro-me a toda a informação contemplada naquilo a que chamamos texto secundário e que é relativa a diversos aspetos que compõem o espetáculo: cenários, guarda-roupa, luzes, som, movimentação das personagens, gestos, atitudes, entoação, entre outros. Excetuando a análise da estrutura externa – divisão em cenas, atos, quadros –, as restantes particularidades do texto dramático são, muitas vezes, deixadas de parte.

Na minha opinião, para uma completa e, atrevo-me até a dizer, *correta* leitura deste género textual, há que ter em conta, na medida do possível, todas as características que remetem para o espetáculo em si. Ou seja, no meu entender, *ler* um texto dramático deve implicar cumprir o que indicam as didascálias, pelo menos no que toca a entoação, movimentos e atitudes. No entanto, o que sucede na maioria das vezes é que as indicações cénicas são esquecidas e o texto é lido sem a devida interpretação.

Na verdade, além do exposto, o pouco contacto que os alunos têm com a vertente espetáculo do texto dramático é também evidente a outros níveis: se as idas ao teatro – sugeridas, por exemplo, pelo *Programa de Português do Ensino Básico* para os três ciclos – são acontecimentos deveras raros, *fazer teatro* é então para muitos, professores e estudantes, algo impensável.

Urge, pois, uma nova abordagem do texto dramático que colmate esta lacuna no ensino do Português. Neste sentido, o que nós propomos é que o teatro seja incluído nas aulas de língua materna, até porque, além de solucionar esta falha, tal inclusão permitirá desenvolver várias competências e cumprir os objetivos do programa e metas curriculares do ensino básico¹⁸.

Antes de iniciar a análise dos descritores trabalhados no teatro na aula de língua materna, parece-me importante recordar uma frase do *Programa de Português do Ensino Básico* (2009: 6) que nos mostra uma das razões pelas quais jamais se deve negligenciar as aulas de língua materna e que, em nosso entender, também é extensível ao secundário:

“A nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados.”

Sou, pois, da opinião de que o teatro contribuirá, sem dúvida, para este domínio, uma vez que permite ao aluno experienciar uma infinidade de situações

¹⁸ Há que esclarecer que só me irei deter nas questões relativas ao 3º ciclo, já que, no estágio, apenas exerci a minha prática nesse nível de ensino.

que poderão ter lugar em contextos extraescolares, dando-lhe a oportunidade de praticar a língua de uma forma que nenhuma outra atividade dará e ajudando a desenvolver a confiança e a fluência na expressão oral. O programa (2009: 146) menciona que estas qualidades são adquiridas por meio de diversas atividades nas quais se inclui a dramatização, o que apoia estas considerações, dado que, por um lado, ambas as atividades trabalham a língua de uma forma muito semelhante e, por outro, a dramatização faz parte do teatro, num sentido mais lato, na medida em que trata de um exercício prévio à representação teatral propriamente dita.

Todavia, a exercitação da língua não se limita à oralidade, já que é igualmente possível aplicá-la no domínio da escrita, podendo fornecer-lhe novos objetivos, como referi antes: a posterior representação do texto elaborado. Trata-se, de resto, como já foi apontado, de um recurso potencialmente motivador para os jovens, que muitas vezes revelam desinteresse pelas aulas de Português, talvez pela forma como estas são programadas e lecionadas. Esta convicção de que o desinteresse dos alunos decorre mais da forma como as aulas se processam do que de uma aversão profunda ao estudo da língua materna faz-me acreditar que é essencial procurar atividades que motivem o estudante e o levem a compreender a utilidade de um domínio consistente do Português.

Passemos à análise das competências específicas preconizadas pelo *Programa de Português do Ensino Básico* (2009: 121) às quais o recurso ao teatro dá resposta, começando pelo domínio da oralidade. Merece destaque, em primeiro lugar, o descritor de compreensão/expressão “explorar diferentes formas de comunicar e partilhar ideias e produções pessoais”, que apresenta como sugestões de prática a improvisação, a leitura encenada e a representação. Efetivamente, o teatro proporciona o contacto com estas três atividades: a primeira como exercício prévio (dramatização), como sugere Nicolás Román (2011: 105), a segunda, numa primeira fase de ensaios e a terceira, numa última etapa (o espetáculo), tal como ocorreu no nosso projeto. Além disso, ao trabalhar a oralidade, a atividade teatral contribui, simultaneamente, para um melhor domínio do texto dramático, tal como o programa prescreve (2009: 146):

“ensinar a língua oral não significa tão-só trabalhar a capacidade de falar em geral, mas antes desenvolver o domínio dos géneros que apoiam a aprendizagem escolar do português e de outras áreas disciplinares e também os géneros públicos no sentido mais amplo do termo (exposição, entrevista, debate, teatro, palestra, etc.)”

No que respeita à leitura, o programa exige o estudo de, no mínimo, um texto dramático para o 7º ano e dois para o 8º, sempre de autor português, especificando-se para o 9º uma peça de Gil Vicente. Como vemos, este é, efetivamente, um género contemplado nos três anos, pelo que a atividade teatral poderá ser sempre inserida no tratamento dos conteúdos programáticos. Apesar de dar relevo ao texto dramático, o próprio programa (2009: 114) contribui para a sua abordagem redutora, uma vez que sugere “sobretudo a apreciação da dimensão literária do texto, na sua condição estética e na forma como transmite aspectos significativos da experiência humana”. Por outro lado, tanto o programa (2009: 125) como as metas (2012: 68) do ensino básico preconizam o conhecimento das características dos diferentes géneros, algo que obriga necessariamente a ter em conta a dimensão do espetáculo inerente ao texto dramático e que é o que melhor o distingue dos demais. Parece-me, portanto, que existe alguma contradição.

No domínio da leitura, é de mencionar o descritor “explorar processos de apropriação e de (re)criação de texto narrativo, poético ou outro” (2009: 125), de cujas propostas de atividade faz parte dramatização. Estamos, pois, mais uma vez diante de uma possibilidade de exercício prévio à representação teatral, através da exploração de outros recursos como o texto narrativo ou poético. No caso da turma com a qual trabalhei, parti de um texto narrativo, apresentei como situação uma possível continuação e aventuramo-nos na improvisação. Esta opção permitiu explorar a narrativa de uma forma criativa e pouco habitual, que se revelou bastante motivadora – apesar de algo *assustadora* – para os alunos. Esta atividade será explicada com mais detalhe no subcapítulo relativo à dramatização.

Ainda a propósito da leitura, o programa (2009: 125) refere a análise de “recriações de obras literárias com recurso a diferentes linguagens” – também mencionada nas metas curriculares (2012: 61) –, recriações nas quais se incluem as representações teatrais. Eis mais uma prática pouco comum que também seria

bastante interessante, motivadora e enriquecedora para os nossos estudantes, pois permite o contacto com outras formas de arte e mostra-lhes como o texto se relaciona com estas. Sobretudo no tratamento do género dramático, esta análise seria extremamente relevante.

No que respeita ao domínio da escrita, quer o programa (2009: 141) quer as metas (2012: 67) aludem ao teatro, através da sugestão de elaboração de guiões para dramatizações. Como já foi referido, este é um dos pontos fortes deste recurso didático, dado que fornece novos objetivos às atividades de expressão escrita, o que será positivo quer para o ensino básico, quer para o secundário. Com o projeto desenvolvido no estágio, no qual foram os próprios estudantes os autores da maioria dos textos dramáticos, verifiquei uma mudança de atitude em relação à produção escrita: alguns alunos, que noutras situações de escrita se haviam mostrado desinteressados, pareciam extremamente entusiasmados e envolvidos no trabalho.

Em suma, sou a favor da utilização do teatro na aula de língua materna, não só por todas as vantagens já descritas, mas também por se tratar de um recurso que se enquadra nos objetivos e sugestões dos programas e metas curriculares, como pudemos verificar. Ainda assim, é de salientar que a prática do teatro ou de atividades com ele relacionadas parece ser mais aconselhada no ensino básico do que no secundário, muito embora apresente vantagens para ambos. Talvez esta situação se deva ao facto de os conteúdos programáticos do ensino secundário serem mais específicos e de haver menos liberdade de escolha no que aos textos diz respeito e, por isso, não reste tempo para abordagens menos *tradicionais* como esta.

3. Especificidades do teatro na aula de Língua Estrangeira

Os principais documentos que servem de base ao ensino do Espanhol como língua estrangeira são o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) e o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER). Este último, referência no ensino/aprendizagem dos idiomas europeus, pretende fomentar a aquisição da competência comunicativa, que se prende com a capacidade de utilizar a língua estrangeira nas diferentes atividades de compreensão, expressão e interação oral e escrita, como explica Nicolás Román (2011: 102). Parece-me, assim, que o uso do teatro nestas aulas constitui um precioso contributo para a aquisição da competência comunicativa, já que, segundo a mesma autora (2011: 106), possibilita o ensino do idioma estrangeiro dentro de um contexto vivo, próximo do seu uso *real*.

Com efeito, de acordo com Nicolás Román, o desenvolvimento da competência comunicativa implica que se desenvolvam, do mesmo modo, outras mais: a competência em comunicação linguística, a competência sociolinguística, a pragmática e a intercultural. Acerca da primeira, a autora (2011: 103) explica que consiste na correta utilização de sistema linguístico, centrada nos aspetos formais da língua. Além disso, sublinha o papel desta competência sobretudo no discurso oral, pela aquisição das capacidades de compreensão, produção e interação. Contudo, a importância da competência em comunicação linguística é indiscutível tanto para expressão oral como para a escrita.

Seguidamente, podemos mencionar a competência sociolinguística, que é relativa à dimensão social do uso da língua, tratando os marcadores linguísticos de relações sociais, as normas de cortesia e as diferenças de registo, dialeto e pronúncia, de acordo com Nicolás Román (2011: 103). Ou seja, esta competência permite que as expressões sejam produzidas e entendidas adequadamente em diferentes contextos sociolinguísticos.

Também é de apontar a competência pragmática, que se relaciona com a coerência do discurso, a construção de narrações e argumentações, bem como o uso de estruturas e funções comunicativas.

Por fim, importa referir a competência intercultural, que diz respeito à habilidade do falante para atuar de forma adequada e flexível perante ações, atitudes e expectativas de pessoas de outras culturas, segundo a mesma autora (2011: 103), fomentando sensibilidade ou empatia.

De acordo com Nicolás Romás (2011: 103), o teatro constitui uma atividade tão abrangente que nos permite desenvolver todas estas competências em simultâneo. Trabalhar todos estes aspetos numa aula tradicional implicaria, pelo contrário, a realização de diversas atividades, que, muito provavelmente, os abordariam separadamente. Estamos, pois, perante mais uma vantagem deste recurso didático.

Observemos mais detalhadamente de que forma o teatro vai ao encontro das propostas do MCER, com base nos objetivos específicos da atividade, apontados pela referida autora e que vão também ao encontro dos que menciona Torres Núñez (2004: 411).

Em primeiro lugar, podemos destacar como este recurso permite aprofundar as competências linguística e sociolinguística. Note-se, por um lado, que este contribui para a aquisição de vocabulário e estruturas linguísticas, graças à repetição dos ensaios, que ajuda à progressiva interiorização de tais conteúdos. Para além disso, pelo facto de serem experienciadas situações tão próximas da realidade, o teatro permite-nos uma expressão linguística completa, na medida em que inclui a expressão corporal, a espontaneidade e a expressão de sentimentos, como menciona Nicolás Román (2011: 104). Por outro lado, podemos afirmar que, pela prática e pelo hábito, melhora a capacidade comunicativa e a pronúncia, colocando o aluno progressivamente mais à vontade. A autora (2011: 104) explica que “no le que queda más remedio que hablar por lo que pierde el sentido del ridículo que puede dominar una clase tradicional”.

Através da memorização e improvisação, o teatro permite também trabalhar as competências sociolinguística e pragmática. A memorização é, de

facto, essencial a esta atividade, já que cada ator deve decorar as falas da sua personagem, para além das deixas dos restantes que lhe digam respeito. Nicolás Román (2011: 104) afirma que a memória deve ser entendida aqui como instrumento de criação, ou seja, decorar o texto deve fazer parte do processo de criação da personagem. Metaforicamente, podemos ver a memória como um músculo que pode e deve ser treinado, de modo a promover a aprendizagem, facilitando os processos de retenção da informação. O teatro revela-se, pois, um ótimo exercício para o progresso nesta capacidade. Já a improvisação, muito embora abra margem para que se cometam mais incorreções, segundo a mesma autora (2011: 104), desenvolve a criatividade e a confiança do estudante nas suas capacidades de se expressar em língua estrangeira. Perante, por exemplo, o esquecimento de uma fala, o aluno vê-se forçado a desenvolver estratégias para contornar o problema, utilizando sinónimos, perífrases ou outros meios. Esta capacidade é extremamente importante para que o estudante seja capaz de comunicar eficazmente em situações reais, sobretudo, extraescolares. Assim sendo, a nossa opinião é que se devem exercitar as duas capacidades de forma combinada, para que se produza uma aprendizagem mais consistente e se desenvolva melhor a competência comunicativa, sendo o teatro o contexto ideal para que tal aconteça.

Em último lugar, podemos verificar que também a competência intercultural poderá fazer parte, de certa maneira, da atividade aqui em análise. Nicolás Román (2011: 104) fala-nos da importância das relações pessoais, principalmente no que toca à desinibição: “La expresión de las emociones fluye de manera natural como parte del proceso del teatro lo que facilita la desinhibición de muchos de nuestros estudiantes que temen mostrar sus emociones en público”. Tudo isto contribui para que se crie um ambiente de integração e empatia entre os alunos, respeitando-se e aceitando-se o outro nas suas dificuldades, diferenças e singularidades. Não esqueçamos que, como refere Calzavara (2009: 150), “o drama é a mais social de todas as formas de arte”.

Ainda assim, é de ressaltar que, segundo Nicolás Román (2011: 104), o alcance do teatro ultrapassa as competências específicas da aprendizagem de línguas, favorecendo o desenvolvimento de competências básicas como aprender

a aprender, a competência social e cívica, autonomia e iniciativa pessoal e, mais especificamente, a competência artística e cultural.

Prosseguindo com a análise das ligações entre o MCER e esta atividade teatral, há que salientar que podemos encontrar as três dimensões do aluno que aquele apresenta: agente social, aprendente autónomo e falante intercultural. Vejamos, pois, em que medida cada uma poderá ser trabalhada.

Sem dúvida, a dimensão que maior destaque recebe no teatro é a do aluno como agente social, que se prende com o conhecimento dos elementos que constituem o sistema da língua e com a capacidade de participar em situações habituais de comunicação que ocorrem na interação social. Como sabemos, esta é uma atividade na qual o estudante tem a oportunidade de participar num incalculável número de situações de comunicação, que o irão preparar para a utilização da língua em contextos, efetivamente, reais.

Seguidamente, como segunda grande dimensão, surge o aluno como aprendente autónomo, que se tornará gradualmente responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem e suficientemente independente para aprofundar os seus conhecimentos da língua estrangeira além do currículo, num processo que se poderá estender por toda a vida. Esta dimensão manifesta-se sobretudo pelo fomento do desenvolvimento de estratégias pessoais de superação de problemas de compreensão e produção que serão extremamente úteis para que o estudante possa comunicar eficazmente num contexto real fora da sala de aula – recorde-se o que dissemos, por exemplo, acerca da improvisação. Por outro lado, o teatro também poderá desenvolver esta dimensão através do exercício da crítica e da autoavaliação, por exemplo, por meio do visionamento dos registos em vídeo.

Embora seja mais difícil trabalhar a dimensão do aluno como falante intercultural – capaz de identificar os aspetos relevantes da cultura meta e estabelecer pontes entre a sua e a dos países hispânicos –, esta acaba por estar sempre presente, de certa maneira. Como referido acerca da competência intercultural, a atividade teatral promove a desinibição e a consequente criação de um ambiente de empatia, o que predisporá o jovem à aceitação do que lhe é diferente.

Porém, existem formas muito mais diretas de incidir sobre tal dimensão no âmbito do teatro. É o caso das obras bilíngues, que se enquadram nas sugestões de Torres Núñez (2004), que têm por base a utilização de personagens oriundos da língua materna que não sejam capazes de comunicar na língua estrangeira – no caso Espanhol e Inglês, respetivamente. Assim, conforme explica o autor (2004: 411), da incompreensão tem de surgir a tradução e, se possível, o conflito. Do mesmo modo, realça a importância de incluir na peça um ambiente enraizado na cultura do aluno. Dá-se, desta forma, o encontro das duas línguas e culturas e a procura pela compreensão, tal como poderia ocorrer numa situação de comunicação real.

No projeto que desenvolvi, incidi sobre esta dimensão mais indiretamente, por meio da união sequencial de *sketches* numa e noutra língua. Apesar de não existirem situações de comunicação entre as duas línguas, os jovens não deixam de tomar contacto com ambas, ainda que apenas aquando do espetáculo.

Para além de ter em conta as três dimensões do aluno, o teatro encontra-se ainda contemplado no conjunto de atividades sugeridas pelo MCER (2002: 60) no âmbito dos usos estéticos da língua. A este propósito, o referido documento (2002: 60) sublinha: “Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos”. É, ainda, de mencionar que faz parte das atividades de escrita criativa (2002: 65), bem como das de compreensão auditiva (2002: 68) e audiovisual (2002: 73). Por outro lado, o Marco propõe também a tradução (2002: 85) e o resumo (2002: 94) de obras dramáticas e reprodução de textos memorizados (2002: 144), nos quais também se incluem os dramáticos.

Assim sendo, este parece-me um recurso de extrema pertinência e utilidade nas aulas de língua estrangeira, estando perfeitamente adequado aos objetivos e sugestões dos principais documentos que servem de referência para o ensino-aprendizagem do Espanhol.

Caracterização da escola e das turmas

A minha Iniciação à Prática Profissional teve lugar na Escola Básica de Segundo e Terceiro Ciclo de Pedrouços, sede do Agrupamento de Escolas de Pedrouços, que abarca os concelhos da Maia e de Gondomar. Deste agrupamento fazem parte outras dez escolas, que se dedicam apenas ao primeiro ciclo e/ou jardim-de-infância.

A Escola Básica de Segundo e Terceiro Ciclo de Pedrouços encontra-se localizada numa zona carenciada, pelo que serve uma população de características verdadeiramente complexas. A maioria dos alunos é proveniente de famílias afetadas por problemas como desestruturação, dificuldades económicas, desemprego, baixo nível de escolaridade. Estas são, de facto, questões que se refletem bastante, e a diversos níveis, na vida escolar dos estudantes e que têm, por isso, consequências na atuação dos professores.

Face a este contexto, a escola integra o Projeto TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), implementado no ano letivo 2006/2007, através do qual se procura colmatar três graves problemas: o insucesso escolar, a indisciplina e o abandono escolar. Para responder às necessidades da comunidade escolar, este projeto foi reestruturado em 2012/2013, através do Plano de Melhoria Gradual, que está em permanente atualização.

Na atividade descrita neste relatório de estágio, participaram duas turmas – uma de Português e outra de Espanhol – do oitavo ano de escolaridade, por sinal bastante distintas. Este facto foi-se tornando mais notório ao longo de todo o

processo e levou a que este se desenvolvesse de forma diversa nas duas línguas, o que, naturalmente, deu azo a resultados díspares.

O 8ºI, turma na qual lecionei Espanhol, era composto por dezassete jovens – sete raparigas e dez rapazes – com uma média 14,4 anos, idade que se justifica pelo facto de apenas dois alunos estarem a frequentar pela primeira vez o 8º ano e só um nunca ter reprovado antes. Eram estudantes com bastantes problemas de disciplina, interesse e aproveitamento, o que, efetivamente, teve implicações no decorrer das aulas e do projeto de teatro. No fim do ano letivo 2013/2014, seis destes jovens não transitaram para o 9º ano e apenas dois conseguiram nota positiva a todas as disciplinas, o que reflete bem as dificuldades da turma.

Já a turma de Português, o 8ºE, era constituída por vinte adolescentes, dos quais onze eram raparigas e nove eram rapazes – um deles possuía Síndrome de Asperger. A média de idades era de 13,7 anos, que se justifica pelo facto de oito alunos já terem reprovado – alguns duas vezes –, sendo que seis estavam pela segunda vez no 8ºano. Confesso que fiquei surpreendida com tais números, visto que estes eram jovens muito diferentes dos da turma de Espanhol: eram mais disciplinados, interessados e empenhados, embora um pouco mais tímidos. Surpresa maior tive quando constatei que, neste ano letivo, houve sete reprovações e que somente quatro alunos obtiveram nota positiva a todas as disciplinas. A discrepância entre as classificações obtidas e o que conhecia deles das aulas de Português leva-me a pensar que talvez estes alunos possuíssem uma especial motivação para o estudo da língua materna, em comparação com as outras disciplinas.

Eram, de facto, duas turmas com atitudes muito distintas, mas cujos alunos, no fundo, apresentavam e enfrentavam problemas bastante semelhantes. Uma grande parte dos pais deles apenas possuía o 4º ano de escolaridade e a maioria dos restantes não tinha ido além do 3º ciclo, pelo que, os que não estavam desempregados, tinham empregos modestos. A situação económica dos agregados familiares era, por isso, bastante desfavorável. Muitas das famílias eram desestruturadas e alguns alunos, por motivos vários, viviam com outros familiares que não os pais. Estas questões faziam com que a maioria dos encarregados de educação fosse pouco presente na vida escolar – e não só – dos seus educandos, o

que, de certa forma, justificava a falta de hábitos de trabalho, o desinteresse e outras condutas menos positivas. Além disso, de acordo com os relatórios dos diretores de turma, estávamos perante um conjunto de alunos bastante heterogêneo tanto a nível cognitivo, como de motivação para o estudo e de interesses, verificando-se, inclusivamente, alguns problemas de relacionamento entre os jovens.

Toda esta conjuntura teve o seu reflexo ao longo das aulas lecionadas e durante o projeto de teatro desenvolvido. Foi, pois, necessário fazer algumas alterações à ideia inicial e adaptá-la progressivamente às circunstâncias com que me fui deparando.

Primeira fase do projeto: A dramatização

Desde o primeiro momento, procurei realizar, sempre que possível, as mesmas atividades em ambas as línguas. Contudo, nem sempre os processos de ensino-aprendizagem podem ser os mesmos nas aulas de língua materna e nas aulas de língua estrangeira, dado que os objetivos muitas vezes não coincidem e o domínio do idioma jamais será igual. Por isso, certas atividades realizadas numa e noutra turma apresentam algumas diferenças, conforme se poderá verificar.

Seguindo os conselhos de Nicolás Román (2011: 105), como primeira aproximação à atividade teatral, achei conveniente propor um exercício prévio de dramatização, em ambas as turmas. Esta tarefa pareceu-me de bastante utilidade por diversos motivos. Em primeiro lugar, trata-se de uma excelente forma de treinar a interação oral: entoação, dicção, estratégias de produção oral e compreensão auditiva. Ao exercitar esta competência, também se combate a inibição, que tanto condiciona a atuação dos alunos na sala de aula. Esta foi uma preocupação sempre patente nas planificações das minhas aulas, pois, tendo o objetivo de representar uma peça de teatro com estas turmas, era importante ir eliminando inseguranças no que toca à oralidade. Por outro lado, com estas dramatizações foi possível observar as reações dos jovens perante atividades relacionadas com teatro, o que me permitiu vislumbrar de que modo receberiam a ideia de fazer teatro e se estariam ou não dispostos a colaborar.

No idioma estrangeiro, optei por realizar um *jogo de papéis*¹⁹, mais concretamente, um “juego de roles controlado por medio del componente de la situación y por los objetivos”, de acordo com Littlewood (1981: 52).

Uma vez que o controlo da atividade por parte do professor deve ser inversamente proporcional ao domínio que os estudantes possuem do idioma e tendo em conta que a turma estava no nível A2 e que, por isso, o seu domínio da língua ainda era bastante limitado, foi necessário direcionar e apresentar objetivos mais concretos aos alunos, de modo a que conseguissem conduzir o diálogo com correção.

A dramatização da turma de Espanhol foi realizada numa aula cujo tema se relacionava com a saúde e teve a função de tarefa final, já que todas as atividades realizadas durante a aula contribuíram para a sua consecução. Os alunos dividiram-se livremente em pares e simularam uma consulta médica, na qual deviam obrigatoriamente falar de um problema de saúde – dor, doença, mal-estar – e do respetivo tratamento – medicamentos, hábitos saudáveis –, conteúdos que haviam sido lecionados e exercitados ao longo da aula. Assim, não só beneficiámos das vantagens descritas no início deste subcapítulo, como também trabalhámos e consolidámos conteúdos programáticos. Para que se sentissem mais seguros, antes da apresentação, os grupos dispuseram de cerca de cinco minutos para distribuir os papéis, esclarecer algumas dúvidas de vocabulário e pensar minimamente nos pontos que queriam abordar.

Após explicar à turma em que consistiria esta tarefa, nenhum jovem conseguiu permanecer indiferente. No geral, ficaram bastante agitados, num misto de receio e entusiasmo por realizarem uma atividade, para eles, tão fora do comum e que implicaria um grau de exposição superior àquele a que estavam habituados, mas que parecia poder vir a ser divertida. Enquanto uns exclamavam “que fixe!”, outros repetiam “ó meu Deus!”, outros ainda questionavam incrédulos “mas ali à frente de toda a gente?”, entre muitas outras reações semelhantes. No entanto, todos se mostraram motivados para a realização desta atividade e, com mais ou menos inibição, com mais ou menos dificuldade, foram

¹⁹ Segundo Littlewood (1981: 47), é um exercício no qual se pede ao aluno que assuma uma determinada personagem numa dada situação e que atue, de acordo com o seu papel, como se tudo fosse real.

capazes de cumprir os objetivos, enfrentando algumas das suas inseguranças e demonstrando que tinham interiorizado o vocabulário relativo à saúde bem como a flexão e sintaxe do verbo *doler*.

Já na aula de Português, a escolha do exercício de dramatização recaiu sobre a improvisação, atividade na qual aos alunos é somente fornecida uma situação que servirá de estímulo e que pode ser interpretada e explorada do modo que entenderem, conforme explica Littlewood (1981: 57). Tratando-se da língua materna de todos estes estudantes e não havendo a necessidade de integrar conteúdos mais específicos – contrariamente ao que ocorreu na outra turma –, foi possível e adequado utilizar este tipo de dramatização em que o professor exerce um controlo mínimo e o aluno dispõe de maior liberdade, podendo – e devendo – expressar a sua criatividade. Por outro lado, visto que o exercício era mais livre, comparativamente à dramatização realizada em Espanhol, pareceu conveniente limitar o tempo da apresentação de cada grupo: dois minutos.

O exercício realizado consistiu em dar continuidade ao texto narrativo que serviu de base à aula: um excerto de *A cidade dos deuses selvagens*, de Isabel Allende, denominado “A besta”. O texto era, fundamentalmente, um diálogo entre avó e neto, no qual a senhora contava que na Amazónia existia um monstro humanoide que nunca ninguém vira, mas que matava pessoas. O jovem fazia várias perguntas e parecia cético em relação à história que ouvia. A situação a dramatizar seria, então, uma visita de um explorador que faria um convite à avó para participar numa expedição em busca da *besta* e o neto, por um motivo que os alunos deveriam inventar, teria de ir também.

À semelhança do que sucedeu na outra turma, os alunos dividiram-se livremente, desta vez em grupos de três – para que cada um pudesse desempenhar os papéis de avó, neto e explorador –, e dispuseram de cerca de cinco minutos para a distribuição dos papéis e esboço das linhas gerais do diálogo.

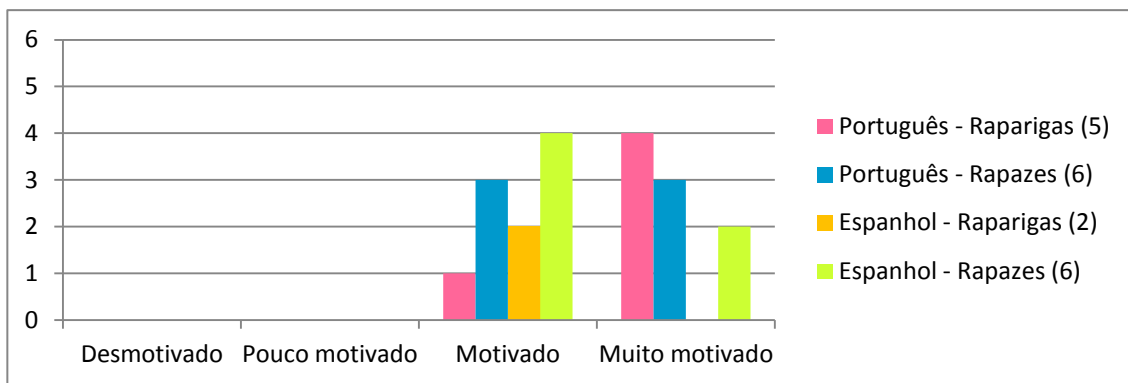
A reação desta turma não foi tão expansiva quanto a da outra, uma vez que são adolescentes mais tímidos e contidos. Alguns declararam, inclusivamente, que não queriam participar, mas acabaram por aceitar por pressão – no sentido positivo – dos colegas. Ainda assim, surgiram exclamações e interrogações muito

semelhantes às dos alunos de Espanhol e o sentimento de medo e entusiasmo simultâneos era igualmente dominante.

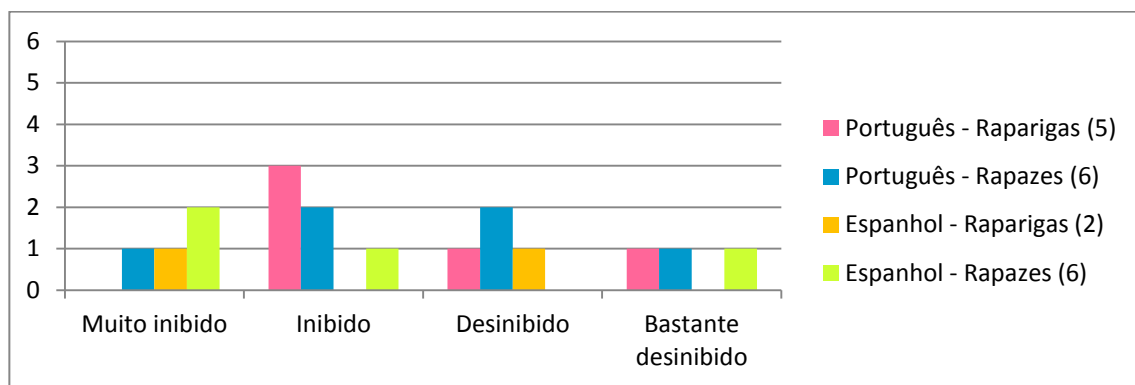
A maioria destes grupos teve um desempenho bastante aceitável nesta atividade: expressaram-se com correção e dividiram equitativamente o tempo de atuação, apesar de revelarem muito mais inibição do que os da outra turma. Houve, contudo, alunos que intervieram muito pouco no diálogo, principalmente os que se tinham recusado a participar inicialmente, e outros que tiveram dificuldade em controlar a ansiedade e riram-se muitas vezes. Creio que o medo da ridicularização foi mais evidente nesta turma do que na outra, o que é curioso, já que estes alunos se estavam a expressar na língua que melhor dominam, havendo menores probabilidades de cometerem erros – talvez este facto se justifique por considerarem menos grave ou mais desculpável a existência de erros na língua estrangeira. Ainda assim, no geral, os estudantes foram capazes de conduzir um diálogo coerente e enfrentaram alguns receios – como falar para a turma, fazer a apresentação sem recorrer a um suporte escrito ou levar a cabo o diálogo sem se desviar do tema.

Para melhor compreender a evolução dos sentimentos e inseguranças dos alunos ao longo do projeto, elaborei um inquérito por questionário (anexo 7) acerca das suas diferentes etapas e apliquei-o no final do espetáculo. Reconheço que este inquérito devia ter sido aplicado após cada fase, contudo, infelizmente, não me foi possível elaborá-lo com a devida antecedência. Por esse motivo, apenas consegui que oito alunos da turma de Espanhol e onze da de Português respondessem às questões, já que os restantes ou não compareceram no dia do espetáculo ou foram logo embora e não colaboraram.

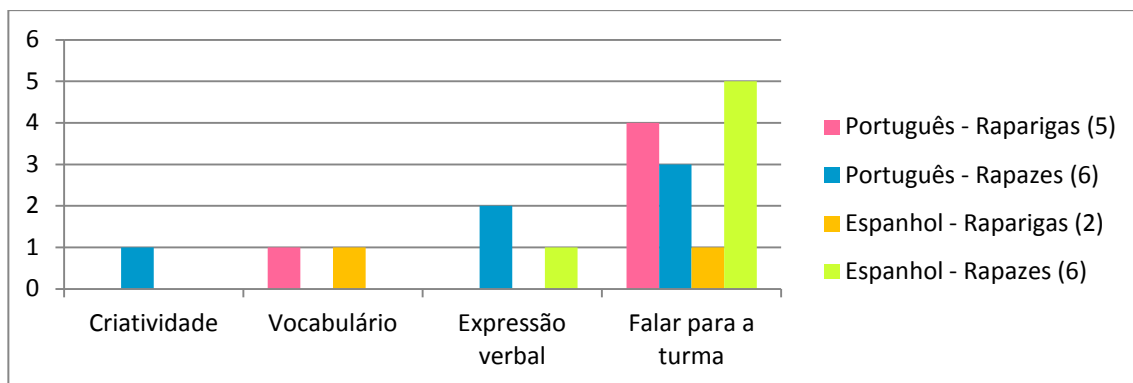
De acordo com os inquéritos, todos os alunos se encontravam motivados para esta atividade, como podemos verificar pelo gráfico que se segue e que corresponde à perceção que tive durante as aulas.



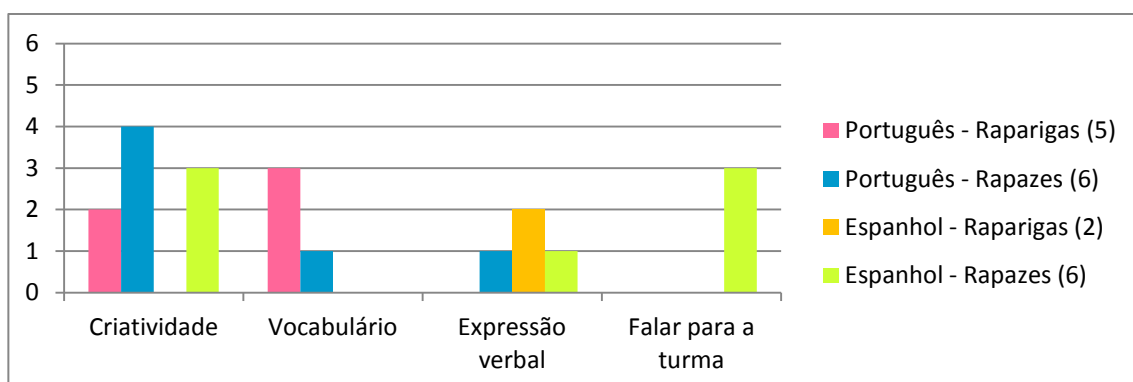
Já no que respeita à inibição, os inquéritos revelaram algo diferente do que a mim me tinha parecido durante a atividade. Do meu ponto de vista, os alunos aparentavam estar quase todos muito inibidos, no entanto, as respostas mostramos que, na verdade, havia algum equilíbrio nesta questão. Ainda assim, são os estudantes de língua estrangeira que se sentem mais inibidos. Observemos o gráfico.



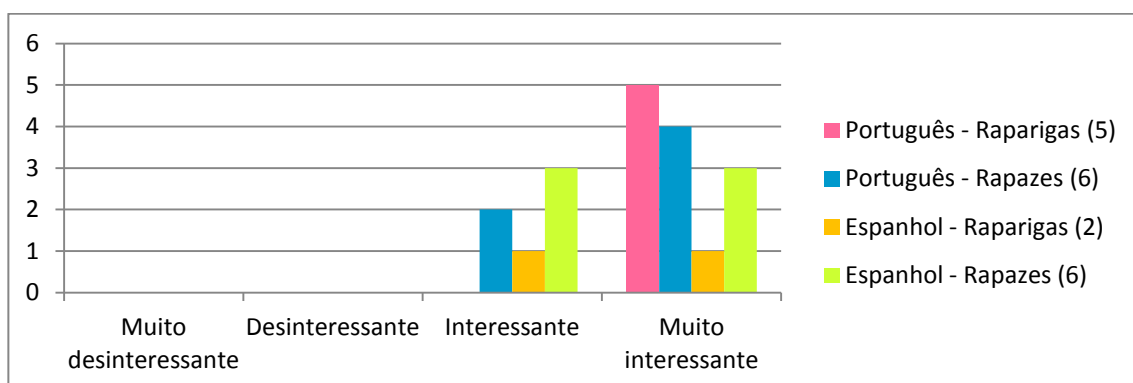
A questão seguinte, na qual podiam ser seleccionadas várias opções, prende-se com o que os estudantes consideraram mais difícil e vai novamente ao encontro da minha perceção: a maioria seleccionou a opção “falar para a turma”, que acaba por estar relacionada com a inibição.



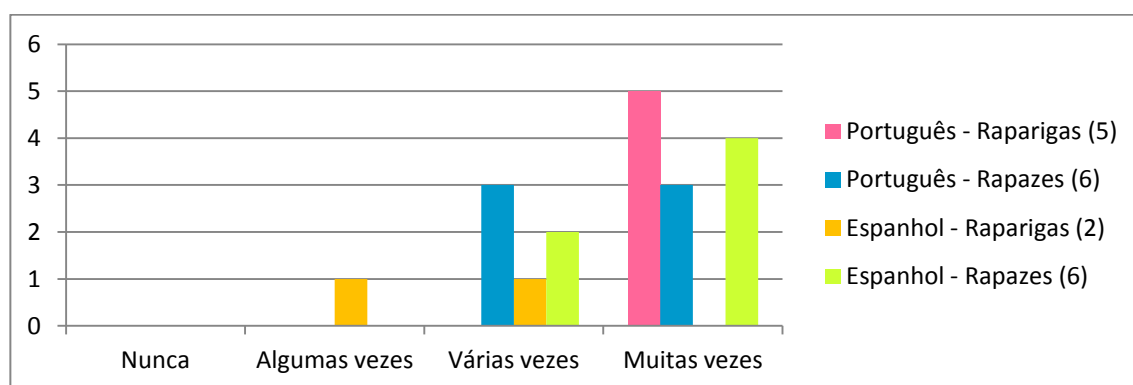
Já no que diz respeito ao aspeto mais fácil, as respostas são mais divergentes. Verifica-se, no entanto, que os rapazes se sentem mais à vontade no que toca à criatividade, conforme indica o gráfico. À semelhança da questão anterior, podiam ser seleccionadas diferentes respostas.



Quanto ao interesse que a atividade lhes despertou, mais uma vez os inquéritos confirmam o que os jovens deixaram transparecer, visto que nenhum a classificou como desinteressante.



Finalmente, na última questão, relativa à frequência com que os alunos gostariam de realizar dramatizações, os resultados estão novamente em consonância com a percepção que tive durante a aula, pois todos os estudantes, em especial os rapazes, demonstraram muito entusiasmo e vontade de fazer mais dramatizações.



Assim, creio que estas dramatizações foram bastante úteis e agradáveis para os alunos e o ideal teria sido que tivesse havido espaço para mais exercícios semelhantes, de forma a ajudar ainda mais no processo de desinibição do aluno e na prática da expressão oral. Não tendo sido possível, procurei, como referi anteriormente, investir ao máximo na oralidade na programação das aulas, perseguindo tal objetivo por outras vias.

Segunda fase do projeto: Introdução ao estudo do texto dramático

Como o texto dramático é a base do teatro, considerei essencial fazer uma introdução ao seu estudo antes de iniciar a redação da peça. É certo que este género faz parte dos conteúdos programáticos de Português para o 8ºano, contudo, no momento em que era necessário dar início à criação da peça, os alunos ainda não tinham tomado contacto com o drama. Assim, incluí mais esta fase no projeto e investi 90 minutos, em cada turma, no tratamento desta questão.

Para esse feito, criei uma ficha de trabalho (anexos 8 a 11) – traduzida, posteriormente, para a turma de Espanhol – com um breve texto dramático e alguns dos principais conceitos relacionados com o teatro: cena, ato, diálogo, monólogo, aparte, didascália, voz-off, palco, protagonista. Por um lado, na minha opinião, quando um professor pede aos estudantes que produzam um determinado tipo de texto, deve apresentar um exemplo pelo qual se possam guiar minimamente. Por outro, abordando os referidos conceitos, são tratadas as características básicas do género, reunindo-se, assim, as condições para que o aluno possa escrever o texto.

O texto selecionado é um excerto do guião do musical *A Pequena Sereia*, decalcado do filme de animação de Walt Disney (versão brasileira, de 1989), produzido pelo meu grupo de teatro. Para criar a versão espanhola, servi-me sobretudo da tradução, tendo, em alguns momentos, recorrido ao visionamento de vídeos de versões hispânicas do filme. A escolha deste texto pareceu-me adequada

porque quase todos os alunos conheciam a história e a cena selecionada apresenta alguns traços de humor, aspetos que contribuem para despertar o interesse do aluno. Além disso, o facto de surgirem três personagens permite uma maior interação entre os estudantes durante as leituras dialogadas.

Antes de partirmos para a primeira leitura (silenciosa), julguei pertinente explicar a função das didascálias, de modo a que o texto fosse corretamente compreendido. Em seguida, pedi aos alunos que fizessem uma leitura individual e silenciosa, pois é essencial que eles conheçam o texto antes de o expormos a uma leitura em voz alta. Finda esta tarefa e esclarecidas as dúvidas de vocabulário, estavam reunidas as condições para uma leitura em voz alta expressiva, segura e fluente.

As leituras dialogadas foram realizadas por dois grupos de quatro jovens que se voluntariaram para a tarefa: três leram as falas das personagens e o quarto leu as didascálias – para que o texto pudesse ser melhor compreendido. Considerei pertinente realizar duas vezes esta atividade, não só para que a turma compreendesse melhor o texto, mas também para dar a oportunidade a todos os que queriam participar ativamente. Creio que, sobretudo quando se está a trabalhar com adolescentes tão desmotivados, desinteressados e, em muitos casos, inibidos, é de suma importância valorizar e aproveitar os momentos em que estes demonstram vontade de colaborar de forma ativa na aula.

Posto isto, avançámos para o exercício de correspondência entre os conceitos já referidos e as respetivas definições. Após uns breves minutos para a realização do exercício individualmente, fizemos a correção em grande grupo e pude comprovar que a maioria dos alunos conhecia a matéria ou foi capaz de fazer associações com base na lógica. No caso do Espanhol, os estudantes poderiam, eventualmente, ter tido mais dificuldade, mas tal não se verificou, uma vez que o léxico é muito semelhante ao Português. Seguidamente, em ambas as turmas, os alunos puderam colocar outras questões, o que abriu espaço à troca de ideias.

Voltámos, então, ao excerto do guião e realizámos algumas leituras encenadas com os jovens que se voluntariaram para a atividade. Desta forma, cada aluno interpretou uma personagem e não só leu as falas como cumpriu as indicações das didascálias, quer no que toca aos movimentos, quer no que diz

respeito à expressividade. Esta foi a fase em que os alunos demonstraram mais interesse e entusiasmo, muito embora alguns, principalmente os que participaram nas primeiras leituras, se tenham retraído bastante. À medida que as leituras foram avançando, os estudantes foram-se sentindo mais confiantes e confortáveis para gritar, movimentar-se ou expressar sentimentos, surgindo variadas interpretações. Houve, inclusivamente, alguns jovens que, de início, não estavam interessados em participar e acabaram por *ganhar coragem* para o fazer, o que parece provar que a prática, o hábito, contribui bastante para a desinibição. Os alunos encararam esta fase como um desafio, entusiasmando-se e encorajando-se mutuamente a participar, num ambiente divertido de desinibição e entreajuda. Considero, portanto, que este foi um dos pontos mais positivos da aula.

Na aula de Português, pudemos, ainda, incluir outra atividade: o visionamento (em vídeo) da representação da cena do texto, realizada pelo meu grupo de teatro musical. Assim, os alunos puderam observar, por um lado, interpretações mais desinibidas e expressivas e, por outro, de que forma o texto se poderia traduzir num espetáculo cheio de vida e cor. Aproveitei este momento para, uma vez mais, sublinhar a importância de cumprir as indicações das didascálias, bem como para explicar a necessidade falar alto e pausadamente, para que o público compreenda toda a informação. Do mesmo modo, pude esclarecer que não é imperativo decorar toda e cada palavra do guião e que há espaço para a improvisação: na maioria dos casos, basta que saibamos a ideia essencial da nossa fala e sejamos capazes de transmitir essa informação. Esta foi uma indicação que tranquilizou, de certa forma, alguns jovens que receavam não conseguir memorizar todo o texto.

Depois de assistirem ao vídeo, os alunos colocaram perguntas interessantes a propósito do que viram. Quiseram saber, por exemplo, o tempo de ensaio necessário, os estudos e experiência na área dos elementos do grupo e também por que razão uma das personagens tinha um sotaque estranho, próximo do brasileiro. De facto, aquela não era a forma de falar natural do *ator*. Expliquei, então, que aquele foi um dos meios que ele tinha encontrado para melhor entrar no papel e que é comum os atores imprimirem características às suas personagens que não tinham sido previstas inicialmente pelo autor. Quando os alunos compreenderam

que poderiam fazer o mesmo, posteriormente, com a peça que iriam criar, ficaram bastante entusiasmados.

Com efeito, assistir ao vídeo foi uma das fases da aula de que os alunos mais gostaram, tendo, inclusivamente, pedido para assistir a mais alguns minutos do vídeo. Mostrei-lhes, então, uma das cenas de canto e dança, de forma a que pudessem conhecer a variedade de linguagens que podem ser contempladas num espetáculo de teatro. Graças ao interesse dos alunos, acabámos por tirar maior partido do vídeo, enriquecendo ainda mais a aula.

Infelizmente, a turma de Espanhol, na qual a introdução ao texto dramático foi realizada mais cedo, não pode assistir a um vídeo da representação do texto. Por um lado, ainda não tínhamos estreado o nosso musical, por outro, mesmo que já o tivéssemos feito, não seria tão pertinente mostrar o registo em vídeo aos alunos, dado que a peça foi representada em língua portuguesa. Procurei na Internet alguns exemplos da mesma peça representada em Espanhol, mas não consegui encontrar nenhum que reunisse as condições necessárias para a sua apresentação em aula. Refletindo agora, tendo em conta as vantagens que retirámos deste momento na aula de Português, talvez pudesse ter utilizado uma versão noutra idioma, pelo menos para mostrar a componente do espetáculo.

Na aula de Português, houve, ainda, tempo para repetir as leituras encenadas, após o visionamento do referido vídeo. Mais uma vez se comprovou a importância de ver o espetáculo, pois os estudantes estavam nesta fase muito mais desinibidos e leram de forma muito mais expressiva, com muito menos receio de cair no ridículo.

Esta introdução ao estudo do texto dramático foi de bastante utilidade e pertinência e relevou-se, inclusivamente, mais produtiva do que o previsto. Os alunos não só ficaram a conhecer as características e um exemplo de texto dramático, como treinaram bastante a expressão verbal e corporal, evoluindo no sentido da desinibição. Aliás, se o tempo de que dispusemos para dedicar ao projeto assim o tivesse permitido, teria sido interessante e extremamente útil realizar mais leituras encenadas. Além disso, no caso da turma de Português, graças à participação e interesse dos alunos, pudemos retirar mais vantagens do que as esperadas do visionamento da representação.

Terceira fase do projeto: Escolha do tema da peça

Após um período de reflexão, surgiu, finalmente, o tema ideal para a peça de teatro: problemas da adolescência. Esta opção vai ao encontro do que defende Juan Torres Núñez (2004: 410):

“[...] la creación de un teatro nuevo que, a diferencia del teatro ya existente, precisaba de unos criterios y unos objetivos que acreditaran su validez, atendiendo a las necesidades de nuestros estudiantes, partiendo del mundo que ellos conocen y de su entorno.”

Este tema pareceu ser uma escolha adequada, uma vez que tem como centro os próprios alunos, as suas vidas, os seus sentimentos, os seus gostos, os seus medos, as suas frustrações. Julgo que abordar este tipo de temáticas é uma forma eficaz de os manter interessados e empenhados, por se tratar de algo que lhes diz respeito, algo com que se podem identificar. Sobretudo ao lidar com jovens – principalmente os da turma de Espanhol – que revelam desinteresse e falta de motivação em relação à Escola, importa ter em conta aquilo que os pode atrair e fazer mudar de atitude. Além disso, estes estudantes atravessam uma fase da vida em que muitas vezes indivíduo se centra bastante em si mesmo, pelo que fazer do adolescente protagonista parece ser uma boa aposta.

Uma vez selecionado este tema, mais geral e abrangente, propus a cada turma a realização de uma chuva de ideias sobre problemas típicos desta fase,

cujos resultados podem ser reunidos em dois grandes grupos. Por um lado, o das ideias que poderiam ter uma abordagem mais formativa, como “as minhas notas estão a descer”, “não consigo fazer amigos”, “ninguém me entende”, “os meus pais não me podem dar dinheiro”, “os meus pais estão separados”, “sou feia/gorda”, “vou faltar às aulas”. Por outro, o dos problemas que podemos considerar menores e até insignificantes e que poderiam ter um cunho mais cómico, mas que para um adolescente se tornam, por vezes, existenciais: “sou meia bipolar”, “não tenho nada para vestir”, “tenho uma borbulha enorme na testa”, “a minha mãe não me deixa sair à noite”, “não consigo dizer-lhe que gosto dela”, “a minha namorada abandonou-me”. Foi a partir do resultado desta chuva de ideias que cada grupo seleccionou um problema e elaborou o seu texto.

Pareceu-me, desde o primeiro momento, que o mais atrativo e motivador para os alunos seria, de facto, tratar estes assuntos de forma cómica, hiperbolizando a gravidade das situações. Recordemos o que foi referido a propósito da importância do humor no subcapítulo acerca das atividades teatrais em sala de aula. Satirizar, de certa forma, estas questões poderá cativá-los ainda mais, já que a comicidade torna todo o processo mais divertido e isso, de acordo com Calzavara (2009: 151) favorece o sucesso da aprendizagem. De resto, *rir de nós próprios*, por vezes, constitui um meio de ultrapassar alguns problemas, pelo que é possível esperar que resulte deste processo, que obriga à reflexão sobre determinadas atitudes, algum amadurecimento dos alunos.

Face ao exposto, acredito ter optado por um tema e uma abordagem adequados e cativantes, tanto para os alunos que participam, como para o público.

Quarta fase do projeto – A elaboração dos textos

Definidos os moldes da peça de teatro e decidido o tema geral e o subtema de cada grupo, era chegado o momento de iniciar a elaboração dos guiões dos diferentes *sketches*.

No caso da turma de Português, a maioria dos alunos mostrou-se entusiasmada com a tarefa, sobretudo pela perspectiva futura da representação do texto – confirma-se assim, a importância de apresentar um objetivo para a escrita – e pelo facto de ser elaborado em grupo. Já na turma de Espanhol, os estudantes estavam, no geral, mais reticentes: por um lado, por se tratar de uma língua estrangeira que não dominam tão bem, por outro, por serem jovens com menos vontade de trabalhar, que encaravam a escrita como uma tarefa demasiado árdua.

Nesta fase, a constituição dos grupos teve muita influência, nomeadamente nos ritmos de trabalho. Como já mencionei, os alunos puderam formar os grupos livremente, tendo como única imposição o número de elementos (entre três e cinco) – para além do facto, subentendido, de que cada grupo devia ser unânime no que toca à opção de representar ou não. Permitir-lhes trabalhar com quem queriam pareceu-me a melhor opção, dado que, assim, a motivação seria maior e a atmosfera da sala de aula mais leve, tal como se comprovou. Naturalmente, isto foi um voto de confiança e todos estavam cientes de que, se houvesse problemas de comportamento, teríamos de proceder a alterações na constituição dos grupos – o que acabou por não se verificar. Foi notável a consciência que os estudantes, sobretudo os de Português, demonstraram ter do facto de este ser um projeto de bastante responsabilidade e, portanto, da necessidade de se agruparem, não

propriamente com os amigos, mas com os colegas com quem julgavam conseguir trabalhar melhor. De facto, aquando da formação destes grupos, alguns alunos não estavam presentes e, naquele momento, houve grupos que hesitaram em recebê-los. Recordo-me, por exemplo, de duas razões apontadas para essa relutância: “eu gosto muito dela, mas ela falta muito, não dá para contar com ela” e “ela é minha amiga, mas é muito complicado trabalhar com ela, arranja muitos problemas”. Isto justifica o facto de estes grupos terem sido distintos dos da dramatização, que foi encarada como um exercício mais ocasional, em que a constituição do grupo não iria interferir tanto na cooperação entre os seus elementos.

Por coincidência, em cada turma, formaram-se três grupos dispostos a participar ativamente na peça: um exclusivamente masculino, outro exclusivamente feminino e outro misto. No que concerne aos jovens que preferiram não representar, enquanto na turma de Espanhol se agruparam somente três rapazes, na de Português surgiram dois trios (um com duas raparigas e um rapaz, outro só com rapazes). O jovem com necessidades educativas especiais trabalhou sozinho, tal como acontece nas outras disciplinas, por decisão do conselho de turma: como o aluno resiste muito a juntar-se aos colegas e acaba por criar conflitos, os professores optaram por não forçar a situação. Quanto aos estudantes pouco assíduos (três da turma de Espanhol, nos quais se inclui a rapariga que motivou o primeiro comentário mencionado no parágrafo anterior), que não estavam presentes no momento da formação dos grupos, acabaram por não voltar às aulas e não fazer parte do projeto. Como esta fase decorreu no terceiro período, estes adolescentes já se encontravam reprovados – ou quase – por faltas e, por este motivo, suponho, terão desistido de frequentar a escola.

Para a produção de um texto coerente e organizado, seguimos as três fases propostas por Cabral (1994: 117): planificação (conceção e organização), textualização e revisão (leitura crítica e aperfeiçoamento).

Assim, comecei por propor a cada grupo que reunisse o máximo de ideias acerca do respetivo *problema* e seleccionasse as melhores (conceção), para, em seguida, delinear a história (organização), distribuindo as personagens pelos respetivos elementos. Sugeri que o fizessem por tópicos, de forma simples, sem se debruçarem ainda sobre os diálogos. Na escrita individual, é frequente o autor

suprir esta primeira etapa, escrevendo à medida que vão fluindo as ideias. Porém, este é um processo de suma importância, principalmente quando os autores são menos experientes, como era o caso. Por outro lado, porque se trata de um exercício de escrita coletiva, este é mesmo um momento essencial, para que todos possam dar o seu contributo e chegar a um consenso, tirando o máximo partido da criatividade de cada elemento, bem como do grupo no seu todo.

Durante a planificação, quase todos demonstraram entusiasmo e surgiram várias ideias. Contudo, os grupos exclusivamente masculinos foram muito mais lentos, em especial o grupo de rapazes da turma de Espanhol, que pretendia representar. Eles só conseguiram reunir algumas ideias ao fim de três aulas, quando a maioria dos restantes alunos já se encontrava a ultimar a textualização ou mesmo a debruçar-se sobre a revisão. Foi por este motivo que me vi obrigada a escrever, eu mesma, um texto para estes estudantes, para que pudessem vir a participar na representação²⁰. Creio que estes jovens se encontravam desmotivados para esta tarefa, que não lhes agradava de todo. Infelizmente, este desapeço pela escrita é cada vez mais comum nos alunos dos nossos dias e é cada vez mais difícil encontrar formas de os motivar e de lhes mostrar como esta atividade pode ser prazerosa. Na minha opinião, muitas vezes esse desinteresse prende-se com o facto de os estudantes não verem uma utilidade na escrita, contudo, neste caso, o texto viria a ser posteriormente representado, pelo que tal teoria não se aplica. Talvez a questão neste grupo seja mais profunda e esteja relacionada com outro problema muito mais grave: o desinteresse pela escola, a todos os níveis, que, de facto, estes adolescentes sempre demonstraram. Resolver esta questão em tão curto espaço de tempo pareceu-me impossível, pelo que optei por fornecer o texto, na esperança de que os alunos se interessassem e se empenhassem, pelo menos, na fase seguinte.

Já na fase da textualização, sem dúvida, foram os grupos formados apenas por meninas que avançaram mais rapidamente, seguidos dos mistos. Os grupos exclusivamente masculinos queixavam-se bastante, distraíam-se facilmente e encararam esta fase como a mais dolorosa. Um dos alunos de Português disse-me

²⁰ Uma vez que uma das ideias destes jovens implicava a participação de uma rapariga, uma das meninas do grupo feminino voluntariou-se para representar a personagem. Contudo, continuarei a referir-me a este grupo como o grupo masculino da turma de Espanhol, uma vez que esta aluna fará apenas uma breve *participação especial*.

mesmo “nós precisamos de uma rapariga, assim não dá”. Tentei, então, fazer com que compreendessem as potencialidades do grupo, que era composto por jovens inteligentes, divertidos e bem-humorados, capazes de criar um dos *sketches* mais engraçados. Este breve discurso de motivação foi, de facto, eficaz com este grupo, o que corroborou a minha ideia de que muitos destes jovens necessitam, sobretudo, de atenção e de alguém que acredite neles. Ainda assim, reconheço que estas palavras não surtem o mesmo efeito em todos os casos, dado que já tentara, em vão, fazer o mesmo com o grupo de Espanhol para o qual escrevi o texto.

Parece-me que também foi importante o facto de cada elemento do grupo ter a sua personagem. Isso foi fundamental para que todos participassem na escrita do guião, já que estavam, de certa forma, responsáveis pelas suas falas. Como sabemos, nos trabalhos de grupo é comum que alguns alunos se esforcem mais do que outros e que haja sempre um ou outro estudante que simplesmente não colabora. A meu ver, este foi um meio eficaz de evitar que tal acontecesse, muito embora, naturalmente, não tenha sido possível fazer com que todos participassem de forma equitativa.

Quanto à minha atuação durante este processo de textualização circulei pelos grupos, esclarecendo as dúvidas, e coloquei à disposição dicionários para consulta. Tentei ir lendo o que já estava escrito, fazendo breves correções e sugestões de alterações e explicando o que era ou não possível levar a cena, sobretudo no que respeitava a cenários, visto que não seria viável recriar determinados espaços, como pretendiam alguns estudantes²¹. Recordo-me, por exemplo, de um grupo que queria incluir no seu *sketch* uma casa de banho com banheira. Sem dúvida, os alunos sentiram-se mais confiantes com este apoio e solicitaram várias vezes a minha ajuda. Embora reconheça que, desta forma, o trabalho dos grupos acabou por ser menos independente, considero que esta foi a melhor opção, uma vez que os estudantes – principalmente os de Espanhol – demonstravam bastantes dificuldades e não se consideravam capazes de levar a cabo esta tarefa. Creio que se não tivesse estado tão presente nesta fase, estes jovens ter-se-iam sentido desamparados e, em alguns casos, derrotados desde o

²¹ Com mais tempo e, quiçá, em colaboração com outras disciplinas – por exemplo, Educação Visual –, talvez fosse viável ter alargado o leque de possibilidades. Porém, nas circunstâncias em que decorreu o projeto, a questão dos cenários e adereços teve de ser simplificada ao máximo.

início. Foi clara a necessidade que sentiam de ver confirmado o êxito dos seus resultados, de ter a certeza de que estavam a conseguir cumprir os objetivos. Perguntavam constantemente: “Está bem assim?”, “Pode vir ler o que já fizemos?”, “Acha que está giro?”, “Veja se é assim!”. Caso pudesse regressar no tempo e realizar de novo a atividade, pela primeira vez, com estes estudantes, creio que agiria da mesma forma, pois penso que realmente foi o método mais adequado. No entanto, num próximo projeto com estes alunos – ou com outros que apresentassem menos limitações –, certamente poderia moderar a minha intervenção, sem que isso os afetasse negativamente, tornando-os progressivamente mais autónomos e confiantes nas suas capacidades.

Infelizmente, surgiu um entrave no grupo misto (que pretendia representar) da turma de Português, que, conforme foi dito do subcapítulo “Da ideia inicial à ideia concretizável”, sofreu uma alteração inesperada – perda de um elemento – que prejudicou o normal decorrer de todo o processo. Sem tempo para criar um novo *sketch* ou mesmo para modificar o que já estava a ser escrito, o grupo mostrou-se muito triste e preocupado com a ideia de não poder representar com os colegas. Perante esta situação, decidi escrever mais um texto dramático e fornecê-lo a estes alunos, que desde o início demonstraram muito empenho e, de facto, mereciam esta ajuda.

Por fim, chegámos ao processo de revisão e os grupos começaram por fazer uma leitura crítica para a deteção e retificação de incorreções nos respetivos textos. Seguidamente, li com cada grupo o respetivo texto, corrigi alguns erros e sugeri alguns melhoramentos. Na verdade, como estive bastante presente durante a textualização, não foram detetadas incorreções de maior e os textos acabaram por ser pouco alterados no processo de aperfeiçoamento.

Finda esta tarefa, em casa, cada grupo transcreveu o seu texto e levou-o para a aula em formato digital. Foram impressas, então, cópias dos guiões dos *sketches*, de modo a que cada estudante tivesse o seu. Estávamos, finalmente, preparados para avançar para os ensaios.

Na verdade, por inexperiência, não esperava que esta fase fosse tão morosa, sobretudo na turma de Português, constituída por alunos mais disciplinados e interessados – que tinham a vantagem de escrever na língua

materna. Foram necessárias cerca de cinco aulas de quarenta e cinco minutos para que todos os grupos terminassem a tarefa de escrita, em ambas as turmas. Porém, há que compreender que quase todos os alunos apresentavam bastantes dificuldades e o ritmo de trabalho era, de facto, lento. Finda esta fase, a minha maior preocupação era se restaria tempo suficiente para a memorização dos guiões. Com efeito, este era um trabalho que poderia ter sido feito em casa, contudo, eu sabia que – salvo raras exceções – estes jovens tão problemáticos dificilmente se dedicariam a tal tarefa fora da sala de aula.

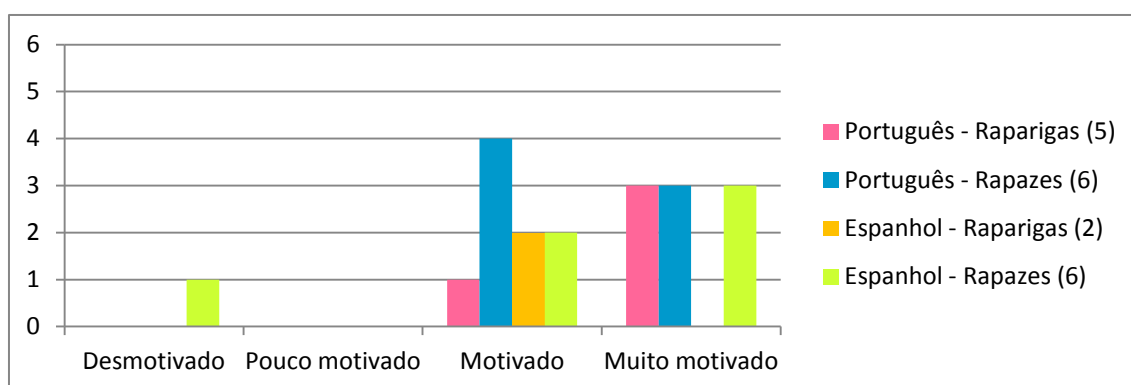
Infelizmente, na turma de Português, os alunos que optaram por não representar não apresentaram trabalho. Estavam completamente desinteressados e desmotivados, muitos faltavam às aulas, e simplesmente não escreveram uma única linha. Fiquei verdadeiramente surpreendida com a atitude destes jovens. Creio que aqui poderá estar mais uma prova da importância de ter um objetivo, de ver uma utilidade prática na expressão escrita, pois como estes estudantes não queriam representar, a motivação para esta atividade era absolutamente nula. Por outro lado, suponho que existissem também aqui, tal como no grupo de Espanhol para o qual escrevi o texto, problemas mais profundos, que se prendiam com o desinteresse pela escola, muito embora estes jovens fossem mais retraídos e não o demonstrassem tão facilmente.

Ainda assim, acredito que esta atividade foi bastante positiva para quase todos os estudantes, que até então encaravam a expressão escrita como uma obrigação, um tormento, algo inútil, que jamais conseguiriam fazer corretamente. No geral, os alunos mudaram a sua atitude e foram capazes de produzir textos coerentes. Pude, inclusivamente, verificar que muitos até se divertiram, principalmente pela comicidade dos textos, pela perspectiva da futura representação e pelo facto de estarem a trabalhar em grupo, com os colegas que escolheram de livre vontade.

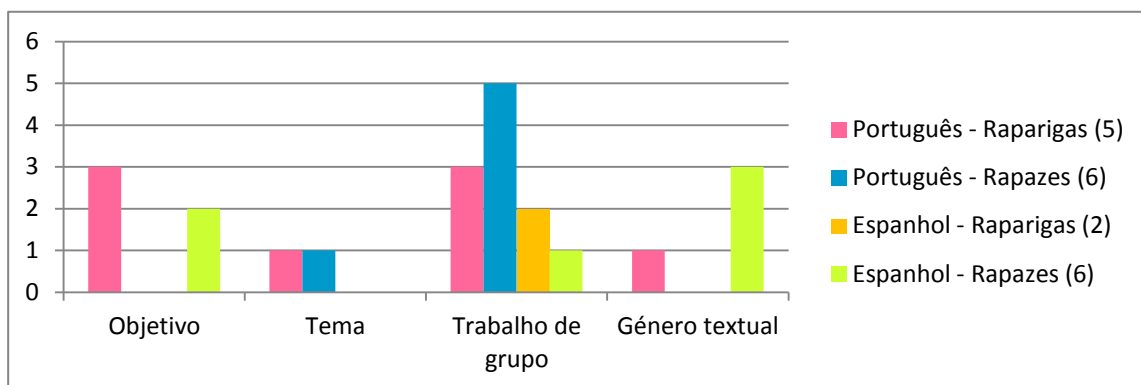
Ademais, penso que esta tarefa se adequou ao nível dos alunos e os ajudou a evoluir no sentido de uma nova relação com a escrita. Haverá, pois, que prosseguir com atividades, deste ou de outro género, que contribuam igualmente não só para a aquisição de competências, mas também para a criação do gosto pela escrita. Como explica Fonseca (1992: 241):

“Antes de chegar ao texto livre – aquele em que a motivação dominante é dar vazão a necessidades de expressão pessoal – é preciso criar condições para que se manifeste a necessidade. Antes da escrita individual deve vir a escrita colectiva, a reescrita, a escrita com motivações funcionais específicas, com um destinatário, com um objetivo.”

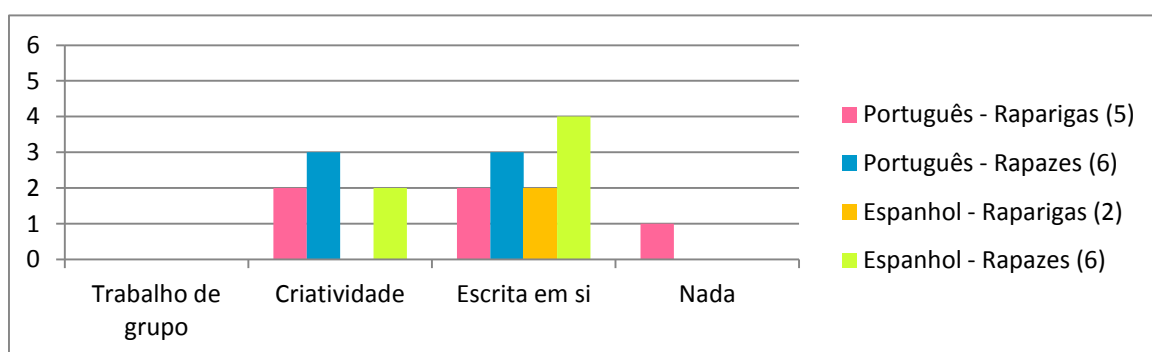
Partindo agora para a análise dos inquéritos, verifica-se que, de facto, os alunos se encontravam, no geral, bastante motivados para a atividade. Ainda assim, um dos rapazes da turma de Espanhol confessou não ter motivação para a elaboração do texto e creio que, na realidade, os restantes elementos do seu grupo sentiam o mesmo. Observemos o gráfico que se segue.



Quanto ao que mais influenciou esta motivação, a maioria dos estudantes selecionou a opção “trabalho de grupo”, contrariando a minha ideia de que a escrita com um objetivo pré-definido seria o fator de maior peso – embora este também apresente valores expressivos. Contudo, refletindo agora, compreendo a importância que a pertença a um grupo de pares pode ter para os jovens destas idades – sobretudo para os rapazes, de acordo com as respostas que obtive. De facto, as relações interpessoais exercem uma influência realmente forte na vida de qualquer adolescente. Observemos o gráfico e tenhamos em conta que nesta alínea podiam ser selecionadas várias respostas.

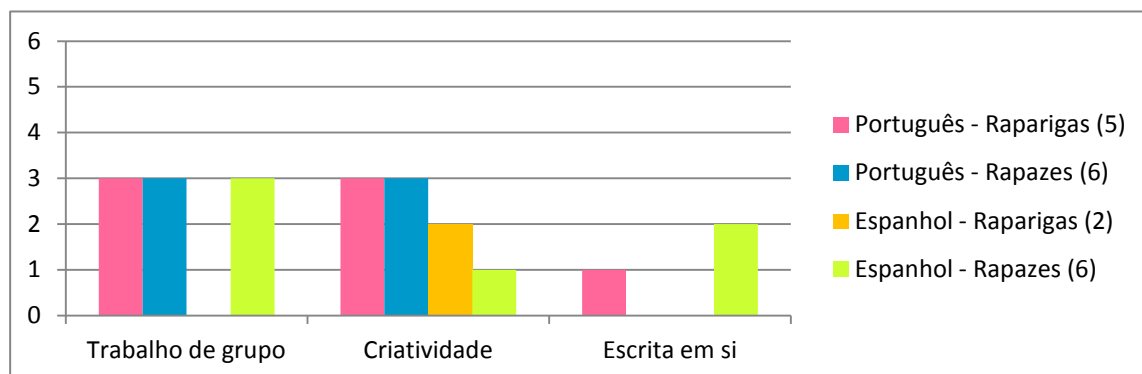


No que concerne ao aspeto que os estudantes consideraram mais difícil, ainda que tenha havido uma aluna que respondeu “nada”, as opiniões dividem-se maioritariamente entre a criatividade e a escrita em si. Efetivamente, tal como percecionei durante as aulas, são os rapazes que revelam maior dificuldade em criar algo novo, queixando-se muitas vezes de falta de ideias, contrariamente aos resultados que obtive em relação à dramatização. Como também seria de esperar, a escrita em si foi a maior dificuldade dos estudantes de Espanhol, já que não dominavam bem o idioma. Há que referir que também nesta questão podiam ser assinaladas diversas opções.

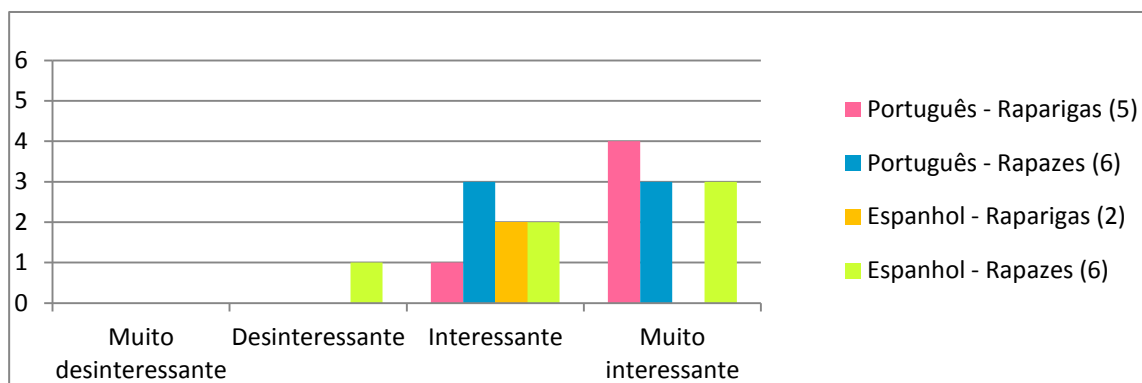


Já quando questionados acerca do aspeto mais fácil desta tarefa, os resultados equilibram-se entre o trabalho de grupo e, novamente, a criatividade. Apenas uma menina de Português referiu a escrita em si – o que me surpreende, pois todos se mostraram inseguros nesta matéria –, assim como dois alunos de Espanhol – que creio terem respondido à questão desatentamente, dado que

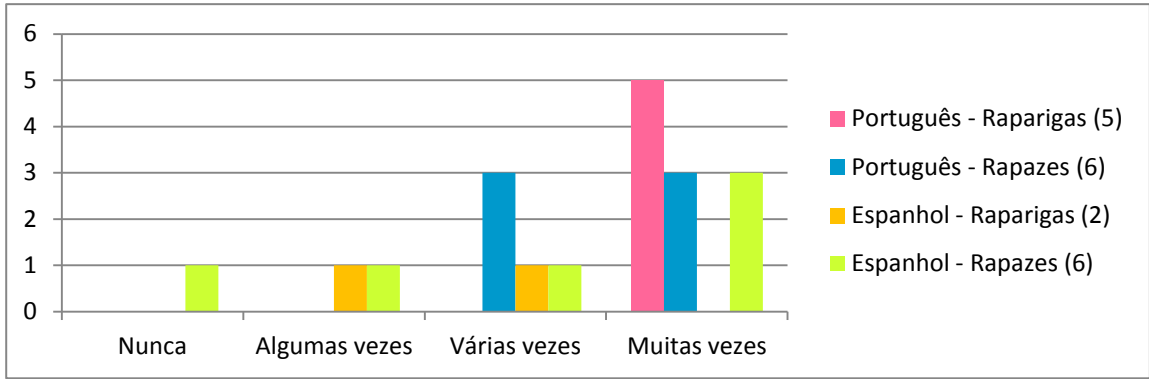
tinham selecionado a mesma opção como o aspeto mais difícil. Mais uma vez, havia a hipótese de selecionar várias respostas.



Relativamente ao interesse da atividade, vejo confirmada a perceção que tive de que a maioria – incluindo o grupo masculino de Português, cujo ritmo era mais lento – estava envolvida no trabalho e com muito mais agrado do que noutras tarefas de expressão escrita.



Deste modo, compreende-se que as opiniões acerca da frequência com que este tipo de atividades devia ser realizado sejam bastante positivas, sendo as meninas de Português as mais entusiastas. Naturalmente, por terem mais dificuldades em dominar o idioma e por serem jovens menos motivados para o estudo, os estudantes de Espanhol não demonstram tanta vontade de repetir a tarefa.



Quinta fase do projeto – Os ensaios

Antes de mais, convém esclarecer que os ensaios de cada turma foram realizados separadamente, nos horários das respetivas disciplinas. Infelizmente, não foi possível reuni-las antes do dia da estreia, contudo, graças à estrutura da peça – vários *sketches* independentes –, esta questão não prejudicou, de modo algum, o espetáculo. Creio, inclusivamente, que este facto poderá ter constituído uma vantagem, já que os alunos se sentiriam mais inibidos ao ensaiar diante de colegas que mal conheciam. Ainda assim, no próprio dia da estreia, fizemos dois ensaios gerais – nos quais tudo decorreu como se do próprio espetáculo se tratasse – e aí, naturalmente, as duas turmas trabalharam juntas. Contudo, sobre o dia do espetáculo debruçar-me-ei no próximo subcapítulo.

Após a distribuição das cópias dos guiões, sugeri que cada aluno lesse em silêncio o seu texto e sublinhasse as intervenções da sua personagem. Isto ajudá-lo-ia a concentrar-se e a estar atento às suas falas durante a leitura com os restantes companheiros, para além de lhe permitir aprofundar o conhecimento do texto.

Posto isto, em simultâneo, os grupos realizaram uma primeira leitura dialogada dos *sketches*. Deste modo, economizamos tempo e os estudantes puderam ter esta primeira experiência de interação na leitura com os colegas do grupo, estando, de certa maneira, mais *resguardados dos olhares externos*. Este momento desempenhou uma função muito semelhante à da leitura silenciosa individual prévia à leitura em voz alta, pois permitiu que os estudantes compreendessem e conhecessem melhor o texto, tornando-os mais confiantes ao

lerem para a restante turma. Por outro lado, também foi muito importante para libertar alguma ansiedade que provocava o riso a quase todos os leitores.

Seguidamente, à vez, cada grupo fez a leitura dialogada do seu texto dramático, por um lado, para que todos conhecessem os *sketches* da turma, por outro, para irem treinando a exposição perante um público – ainda que fosse composto somente pelos colegas de turma. Nesta fase, eu própria li as didascálias de cada guião, para que os outros grupos compreendessem melhor a história, dado que na leitura dialogada os alunos não realizam, por exemplo, movimentos, entradas ou saídas. Na turma de Português, os estudantes estavam muito curiosos acerca dos textos dos colegas e estiveram bastante atentos; na de Espanhol, pelo contrário, alguns jovens demonstraram desinteresse quando os outros grupos estavam a ler, perturbando, inclusivamente, a aula, muito embora se sentissem ofendidos quando os colegas lhes faziam o mesmo – todos queriam receber atenção, mas poucos estavam dispostos a dá-la. Comum a ambas as turmas, foi a ansiedade e a inibição dos leitores e talvez o principal motivo tenha sido o facto de estarem a mostrar o próprio trabalho – o texto escrito por eles – aos restantes colegas, uma vez que os grupos cujos guiões eram da minha autoria pareceram mais descontraídos – no caso do de Português, eram mesmo os alunos mais empenhados e confiantes. Creio que a maioria dos alunos geria um misto de entusiasmo e vontade de dar a conhecer o texto criado, por um lado, e de medo de falhar e/ou ser ridicularizado, por outro. Contudo, na verdade, não se verificaram casos de desrespeito nesse aspeto; os risos que surgiram foram pela comicidade dos *sketches* e de algumas interpretações, não no sentido de diminuir os colegas.

Nesta etapa, no geral, as leituras ainda eram pouco fluidas e bastante tensas, verificando-se alguns casos de vozes monocórdicas, sem qualquer expressividade. No entanto, evitei interromper os *sketches* para fazer observações, de modo a não inibir ainda mais os jovens e a não lhes transmitir o sentimento de falha. Optei por fazer alguns reparos no final da leitura de cada texto, apontando os aspetos que podiam ser melhorados: entoação, ritmo, dicção, expressividade, volume, entre outros.

Finalmente, partimos para as leituras encenadas, nas quais os estudantes já realizam todas as indicações presentes nas didascálias. Dispusemos, então, as

mesas e as cadeiras da sala de aula de forma a criar um espaço mais amplo em frente ao quadro que teria a função de palco. Assim, estabelecemos uma ordem – de acordo com a preferência dos alunos – e cada grupo representou o seu *sketch* nesse espaço, enquanto os restantes assistiam ou estudavam em silêncio o seu guião. Durante as cerca de três aulas de quarenta e cinco minutos que cada turma dedicou a esta etapa, repetimos a sequência tantas vezes quanto possível.

Nas primeiras leituras encenadas, os alunos mostraram-se mais inibidos do que nunca, uma vez que estavam de pé, em frente a toda a turma. Excetuando um ou outro caso, todos tendiam a encostar-se ao quadro e a juntar-se demasiado aos colegas, estavam quase estáticos, evitavam levantar os olhos do guião e, mais uma vez, riam de ansiedade. Naquele momento, a inibição manifestava-se sobretudo na expressão corporal, porém, tinha, naturalmente, também consequências a nível da expressão verbal – alguns jovens falavam demasiado baixo, com pouca expressividade e dicção pouco perceptível – e, sem dúvida, foram os rapazes que se mostraram mais apreensivos e contidos, sobretudo aqueles que faziam parte de grupos exclusivamente masculinos. Insisti, portanto, na movimentação em cena, pedindo-lhes, por exemplo, que dessem alguns passos enquanto falavam ou trocassem de lugares consoante o colega a quem se dirigiam.

Paulatinamente, os estudantes foram-se libertando e sentindo mais à-vontade com os movimentos, mas acabou por surgir outro problema: pareciam esquecer-se de que estavam a representar para um público e muitas vezes voltavam-se de costas. Esta desatenção, para além de ser algo excludente do espectador e indelicado para com ele, pode prejudicar a compreensão da peça, já que se perderão as expressões faciais do ator e as falas poderão não ser tão perceptíveis. Por isso, havia que criar nos alunos a consciência do público e, nesse aspeto, os alunos ajudaram-se bastante entre si – os que estavam a assistir, por exemplo, tinham o cuidado de avisar os colegas que estavam a representar quando aqueles estavam de costas.

Outra questão sobre a qual foi necessário trabalhar bastante foi a dicção e a velocidade com que os alunos falavam. À medida que se iam sentindo mais confiantes na representação, conhecendo melhor o texto e decorando algumas falas, os jovens tendiam a acelerar os diálogos e acabavam por cometer

incorreções a nível da dicção. O fenómeno mais frequente – que é praticamente constante na comunicação quotidiana – era a quase anulação de todos os sons posteriores à sílaba tónica, que impedia a compreensão de muitas palavras. Já no caso específico do Espanhol, os estudantes tendiam a misturar sons – e por vezes palavras – de ambas as línguas e a esquecer estruturas como *tener que* ou *ir a*, aproximando-as do Português. Foi preciso insistir muito para que os jovens falassem pausadamente e distinguissem bem os sons de cada palavra, quer numa língua quer noutra, e interiorizassem determinadas estruturas, em especial no idioma estrangeiro.

No que toca à expressividade, também enfrentámos alguns problemas. De início, quase todos os estudantes estavam inibidos e bastante retraídos, pelo que evitavam elevar a voz, demonstrar sentimentos ou assumir posturas mais arrojadas. Apenas algumas meninas da turma de Português constituíram exceção a esta regra. Muitas vezes foi necessária a minha intervenção no sentido de mostrar aos alunos que não havia que ter receio de arriscar, que se podiam libertar e aproveitar o teatro para brincar com diferentes personalidades, e eu mesma exemplifiquei algumas passagens da peça, fazendo desvanecer, paulatinamente, o medo que certos jovens tinham de cair no ridículo. Do mesmo modo, a entreajuda, sobretudo na turma de Português, também foi decisiva neste processo de desinibição, já que os alunos se encorajavam com frequência uns aos outros, criando uma atmosfera de aceitação e compreensão, que dava segurança aos mais tímidos. Aliás, creio que este projeto contribuiu imenso para a coesão desta turma. Ainda assim, seria importante continuar a trabalhar a questão da expressividade com certos alunos que, infelizmente, em nenhum momento foram capazes de colocar de parte receios e inibições.

Nesta etapa, uma das maiores preocupações dos jovens era a memorização: receavam não ser capazes de decorar o texto todo. Por isso, desde o início, tentei tranquilizá-los, lembrando que não tinham de memorizar palavra por palavra, visto que, se souberem a ideia principal da fala, podem sempre improvisar. Como já supunha, os estudantes de Português tiveram mais facilidade tanto na memorização como na improvisação: por um lado, estavam a trabalhar com a língua materna, por outro, dedicaram-se e envolveram-se mais no projeto, estudando os guiões em casa. Mais uma vez, foi o grupo das meninas que mais

depressa decorou o texto, seguido do grupo misto. Mesmo durante os últimos ensaios, nos restantes grupos, tanto de uma turma como de outra, encontrávamos jovens que sabiam as suas falas de cor e jovens que ainda tinham muita dificuldade em libertar-se do guião. No último ensaio, pedi aos alunos que experimentassem representar sem guiões, contando, naturalmente, com o meu auxílio. Verifiquei, então, que alguns jovens necessitavam de ajuda constante e que podíamos estar perante um problema. Por isso, alertei-os para a necessidade de estudarem os textos em casa e criei uma apresentação de diapositivos com a transcrição de todos os guiões, que estaria escondida no palco e serviria de apoio aos *atores* durante o espetáculo. No entanto, os estudantes só tomaram conhecimento desta ajuda no próprio dia da estreia, pois de outra forma correríamos o risco de que alguns não se esforçassem por memorizar as falas.

Ainda nesta última aula antes do espetáculo, discuti com as turmas o guarda-roupa que cada personagem poderia usar. No geral, os alunos estavam entusiasmados com este assunto – sobretudo as raparigas, como seria de esperar – e até já tinham algumas ideias. Em grande grupo, debatemos a questão e todos, incluindo os estudantes que não quiseram representar, fizeram sugestões. Um dos pontos de maior interesse foi, naturalmente, a indumentária de uma menina que desempenhava um papel masculino e de um rapaz que teria de fazer de empregada doméstica.

Conscientes da proximidade do dia da estreia, os estudantes mostravam-se ansiosos e inquietos, apesar do entusiasmo que sentiam. Neste momento, foi visível o arrependimento de alguns alunos por terem optado por não representar e um deles chegou mesmo a confessá-lo abertamente. Infelizmente, era tarde demais para alterar esta situação.

Esta ansiedade geral fez crescer o sentimento de responsabilidade, que levou a turma de Português a sugerir que, no dia do espetáculo, nos encontrássemos mais cedo do que a hora que eu tinha proposto, de forma a conseguirem ensaiar o máximo possível de vezes antes da estreia. Por seu turno, os estudantes de Espanhol receberam bem esta ideia e quiseram fazer o mesmo, embora soubessem que não era obrigatório apresentarem-se no novo horário.

Infelizmente, a ansiedade também teve consequências negativas e, na última aula antes do espetáculo, surgiram alguns problemas na turma de Espanhol. O grupo dos rapazes decidiu não participar na peça, alegando que se sentia inseguro e que não queria prejudicar o meu trabalho e o dos colegas. Logicamente, tentei tranquilizá-los e explicar-lhes que não havia motivo para tais sentimentos. No entanto, foi inútil, pois esses alunos estavam decididos a não representar, talvez até por outras razões que preferiram não expor. Algo semelhante ocorreu no grupo misto: a única rapariga e um dos rapazes alegaram as mesmas razões e o facto de terem deixado de ter narrador (função que iria ser desempenhada por um elemento do outro grupo) para não representarem.

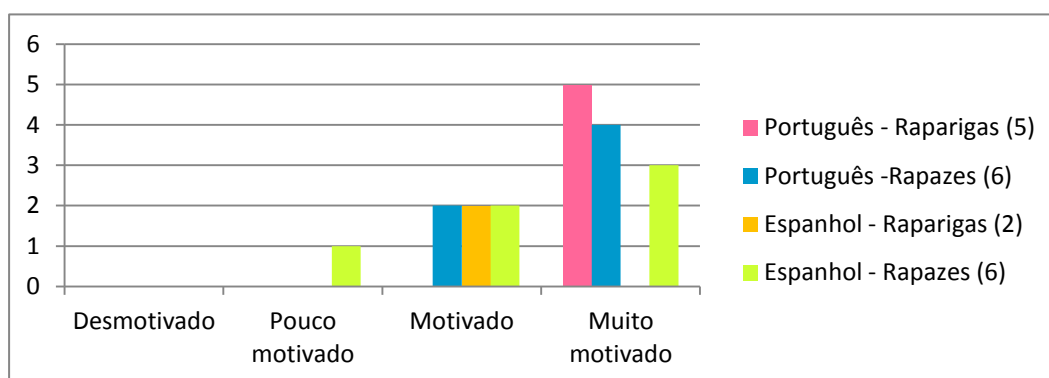
Estávamos, assim, com menos um *sketch* e outro que precisava ser modificado. Felizmente, um dos rapazes do grupo masculino mudou a sua posição e decidiu substituir o que tinha saído do grupo misto. Para resolver o problema resultante do afastamento da menina, foram feitas algumas alterações ao texto – devido ao desaparecimento da personagem –; quanto ao do narrador, houve uma jovem de outro grupo que aceitou desempenhar esse papel e que passou a participar em dois *sketches*. Apesar de estas alterações no último ensaio serem bastante arriscadas, não me pareceu correto desperdiçar o trabalho dos alunos que tinham mantido o compromisso e impedi-los de participar na peça. Deste modo, aproveitei a disponibilidade e boa vontade dos substitutos e, juntos, assumimos o risco.

Surgiu ainda outro imprevisto no grupo das meninas da turma de Espanhol: uma das jovens, que não tinha comparecido a esta última aula, também tinha informado as colegas de que já não estava certa de querer representar, sem alegar quaisquer motivos. Perante esta possibilidade e tendo em conta que o resto do grupo queria muito participar, pedi às estudantes que tentassem falar com ela e lhe explicassem a importância do compromisso assumido e que poderia prejudicar o trabalho pelo qual todas tinham lutado. Entretanto, eu mesma substituí a aluna no ensaio e decidi que também o faria no espetáculo, se, de facto, não houvesse outra hipótese – todavia, optei por não comunicar esta decisão às meninas, sob pena de nem sequer tentarem falar com a outra rapariga. Se a personagem em questão não fosse essencial a todo o texto e se dispuséssemos de mais tempo, poderíamos ter tentado modificá-lo, mas, como já estávamos na véspera da

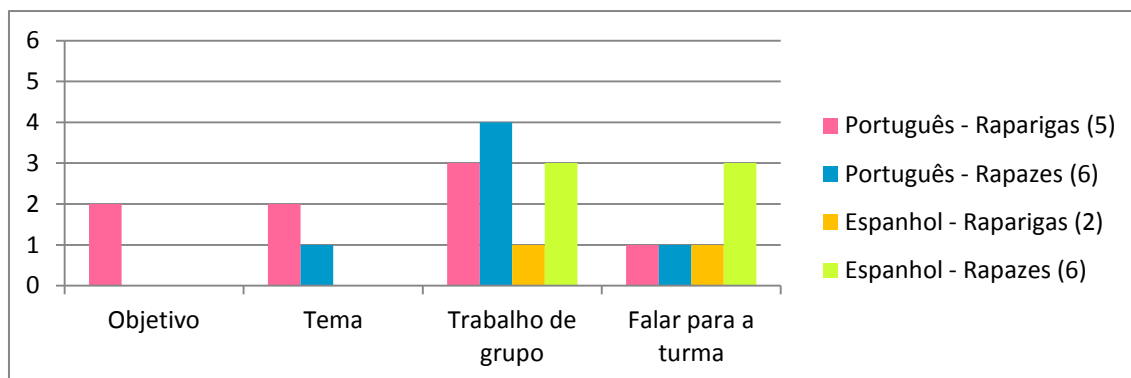
estreia, isso era impraticável. Deste modo, a única solução que consegui encontrar, foi, efetivamente, eu mesma representar.

Estes problemas de última hora também comprovam que levar a cabo um projeto desta natureza é sempre arriscado, sobretudo quando lidamos com jovens tão problemáticos quanto estes. Enquanto a uns acabamos por incutir valores tão preciosos como a responsabilidade, outros parecem nunca ter consciência da dimensão dos compromissos que assumem e isso, infelizmente, pode prejudicar o trabalho de todos os que estão envolvidos na peça.

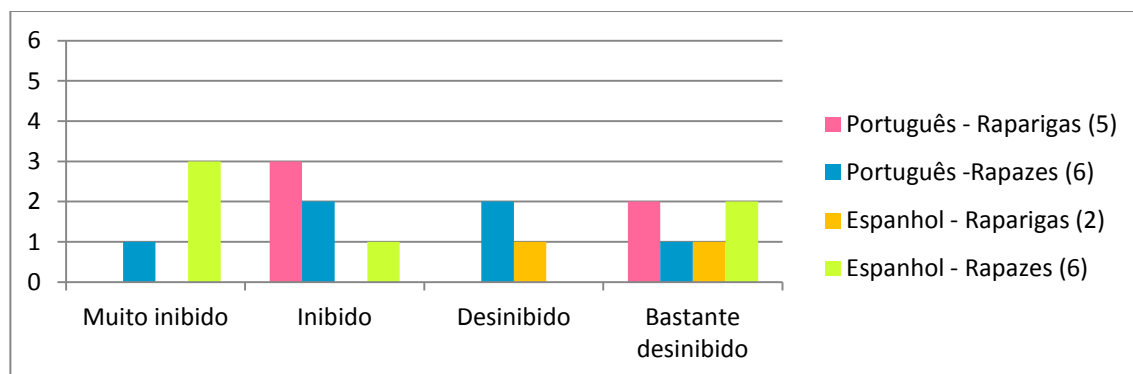
Passando à análise dos inquéritos, verifica-se que a maioria dos alunos – e em especial das meninas de língua materna – se encontrava muito motivada para a atividade, tal como me pareceu durante as aulas.



Relativamente aos fatores que mais influenciam essa motivação, novamente, se destaca o trabalho de grupo, que parece ser, de facto, aquilo que mais move estes jovens. Mais uma vez, os alunos podiam eleger várias opções.

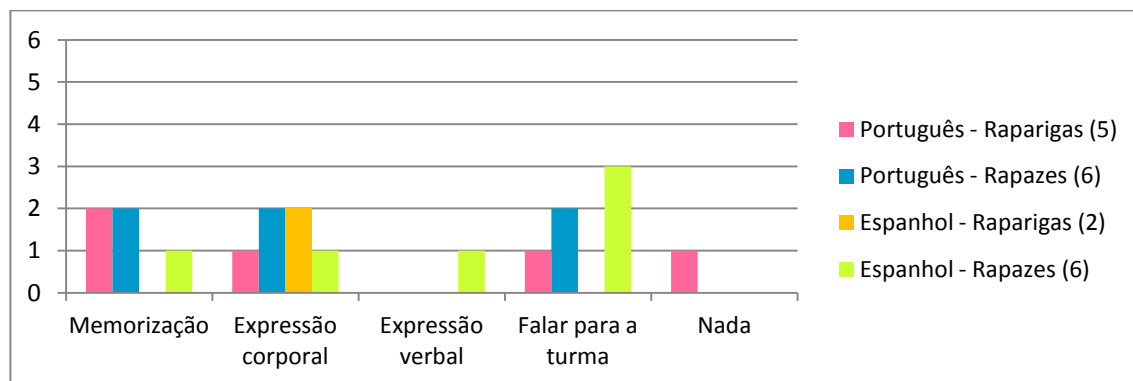


No que toca à inibição, os resultados dos inquiridos não correspondem à minha perceção. Embora as respostas tenham sido praticamente iguais às da dramatização, estou segura de que na realidade os jovens evoluíram consideravelmente, sobretudo na fase final. Na minha opinião, a maioria dos alunos já se encontrava desinibida, contrariamente ao que nos mostra o gráfico. Talvez os alunos não tenham tomado consciência do quanto progrediram nesta matéria.

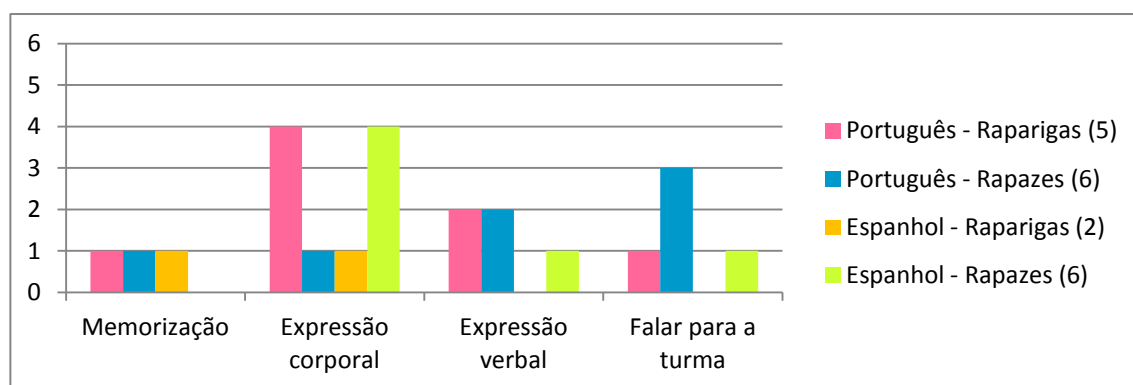


No que respeita ao aspeto mais difícil da atividade, já encontramos maior equilíbrio entre o “falar para a turma” e a memorização. Tendo em conta que poderiam ter selecionado várias opções, creio que estamos perante uma prova da evolução no sentido da desinibição, que referi anteriormente. Recordemos que a propósito da dramatização treze estudantes tinham selecionado a opção “falar para

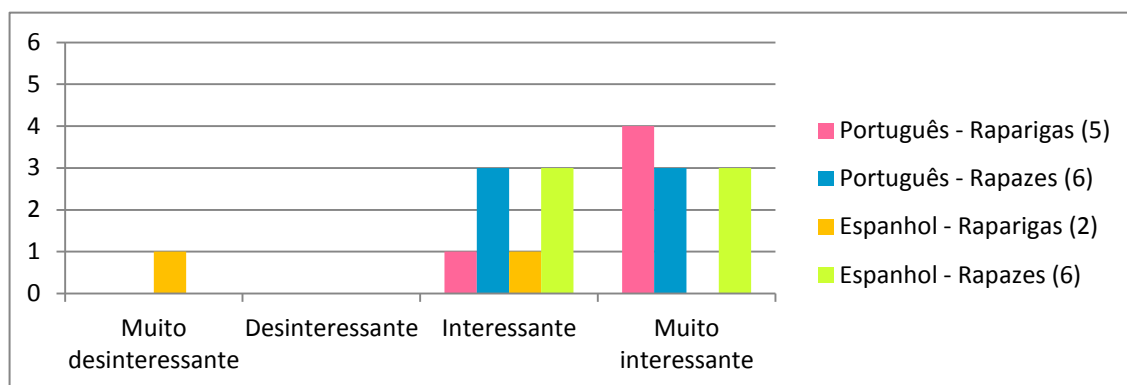
a turma” (cf. páginas 52 e 53), enquanto aqui apenas seis o fizeram. Há que mencionar que, uma vez mais, houve uma aluna que acrescentou a resposta “nada”.



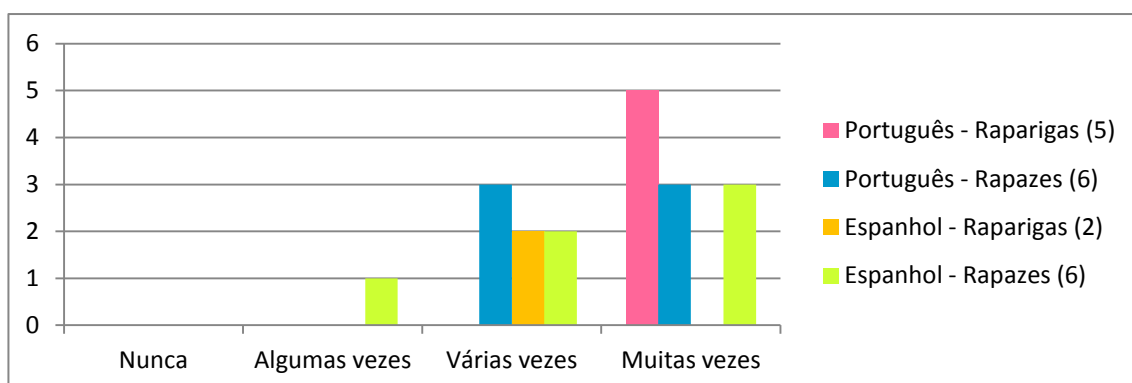
Por outro lado, a aspeto mais fácil, de acordo com os inquiridos, terá sido a expressão corporal, seguida da expressão verbal e do falar para a turma, ambas com o mesmo número de respostas. Uma vez mais se verifica que os alunos já se encontravam mais desinibidos – sobretudo os rapazes da turma de Português –, dado que apenas três jovens tinham selecionado esta última opção relativamente à dramatização.



No que concerne ao interesse da atividade, de novo se constata que, no geral, esta agradou aos estudantes, assim como a dramatização e a elaboração dos textos. Surpreendentemente, uma das meninas da turma de língua estrangeira, classificou a atividade como muito desinteressante.



Tal como sucedeu ao longo do resto do projeto, também nesta fase os estudantes demonstraram vontade de repetir a atividade, espelhando a motivação e o interesse que pudemos observar nos gráficos anteriores.



Sexta fase do projeto – O dia da estreia: ensaios gerais e espetáculo

Havia uma grande expectativa acerca deste dia: os alunos, os professores, a direção da Escola, alguns encarregados de educação e eu estávamos muito ansiosos por ver o fruto deste projeto tão trabalhoso.

Como referi no subcapítulo anterior, os estudantes fizeram questão de que nos reuníssemos mais cedo do que eu tinha proposto, o que demonstrou o entusiasmo e o sentido de responsabilidade que este projeto ajudou a desenvolver. O espetáculo estava agendado para as 10h30 e, com o intuito de fazermos um ensaio geral e esclarecermos eventuais dúvidas, pedi que nos encontrássemos uma hora antes. Contudo, os jovens preferiram apresentar-se na escola pelas 8h30, de modo a que pudéssemos ensaiar o máximo possível. Na verdade, estas duas horas anteriores foram fundamentais não só para ensaiar, mas também para resolvermos alguns imprevistos.

Infelizmente, os problemas na turma de Espanhol não se ficaram pelos expostos no subcapítulo anterior. No grupo das meninas, não só faltava a aluna que já tinha avisado dessa possibilidade, como também não estava presente uma outra. Como já mencionei, dispus-me a substituir uma das alunas, mas perante duas faltas, o cenário era bastante grave e não havia solução a não ser anular mais um *sketch*. Muito embora tenham compreendido que não havia outra hipótese, naturalmente, as duas jovens que tinham mantido o compromisso ficaram

desiludidas por não poderem apresentar o seu trabalho. Ainda assim, uma delas continuava a poder participar na peça, através do papel de narradora no outro *sketch*. Desta maneira, ficámos apenas com um grupo de língua estrangeira no espetáculo.

Porém, os imprevistos não se limitaram à turma de Espanhol. Na de Português, apenas o grupo misto estava completo à hora marcada: faltava um elemento em cada um dos restantes grupos. A professora da disciplina fez o favor de tentar comunicar com os encarregados de educação e foi informada de que a jovem não iria à escola e de que o rapaz estaria a caminho. Assim, uma das alunas do grupo misto da turma de Português disponibilizou-se a substituir a rapariga, pois conhecia bem a personagem e já todos sabiam que teriam os diapositivos com o texto para auxiliar. O outro estudante só se apresentou na escola precisamente à hora do espetáculo, tendo sido substituído nos ensaios gerais por aquele jovem que tinha confessado abertamente o seu arrependimento pela decisão de não representar (cf. subcapítulo anterior: “Quinta fase do projeto – Os ensaios”).

Contornados estes problemas, pudemos finalmente debruçar-nos sobre outras questões.

O espetáculo teve lugar na biblioteca da escola, que é dividida em duas grandes salas, separadas por duas portas de correr. Assim, uma das salas serviu de palco, a outra de plateia – com cadeiras dispostas em filas – e as portas desempenharam a função de cortinas. Os alunos que não quiseram representar ficaram, então, encarregues da *cortina* – cujo peso obrigava a que estivessem duas pessoas a empurrar de cada lado –, da passagem dos diapositivos com as falas e de ajudar com alguns adereços. Estes jovens sentiram-se muito úteis e ficaram satisfeitos por, apesar de não estarem a representar, poderem participar de outras formas neste projeto que também era deles – refiro-me principalmente aos estudantes de Português, pois a maioria dos de Espanhol ou não compareceu à escola nesse dia ou só se apresentou à hora do espetáculo, para assistir às representações dos colegas. Refletindo agora, reconheço que poderia ter investido mais nas funções a desempenhar por quem não quis representar. Creio que lhes

poderia ter pedido, por exemplo, que fizessem um cartaz a divulgar o espetáculo ou a cuidar dos adereços e cenários, se tivesse havido tempo e condições para tal.

Iniciados os ensaios gerais propriamente ditos, todos os alunos – exceto a narradora do *sketch* espanhol – representaram sem os guiões, auxiliados pelos diapositivos. Esta *surpresa* tranquilizou-os bastante, pois muitos recebiam esquecer as falas e essa preocupação desconcentrava-os. Foi nesta altura que melhor tomei consciência de toda a evolução destes jovens: salvo raras exceções, estavam muito mais descontraídos, seguros e até divertidos, com um discurso mais fluido e uma dicção mais correta, representando de forma expressiva verbal e corporalmente. Nesta fase, creio que o grupo que mais se destacava era o misto da turma de Português, seguido do das meninas da mesma turma, naturalmente algo afetado pela substituição efetuada.

Finalmente era chegada a hora do espetáculo. Do público faziam parte os alunos e os professores das duas turmas, alguns membros da direção da escola e alguns encarregados de educação. Embora de início tenha pensado convidar toda a comunidade escolar, acabei por não o fazer: por um lado, a biblioteca não comportava tantas pessoas, por outro, os alunos sentiram-se demasiado intimidados com a ideia de um público tão vasto.

Ainda assim, apesar de esta plateia ser tão familiar, os jovens inibiram-se muito assim que a *cortina* se abriu e sentiram que todas atenções se centravam neles. Alguns atrapalharam-se e muitos, por medo de falhar, apoiaram-se demasiado nos diapositivos – sem necessidade –, o que prejudicou a fluidez do discurso e a dicção. Do mesmo modo, também a expressividade verbal e corporal foi bem mais retraída do que nos ensaios. Possivelmente, o grupo que melhor conseguiu contornar a ansiedade foi o das meninas, pois pareceu-me que foi o que teve uma prestação mais próxima à que costumava ter nos ensaios, muito embora também não tenham representado tão bem como antes. Todavia, tudo isto é compreensível, pois era de esperar que os alunos se sentissem intimidados com a presença do público, já que todos eram estreantes na atividade teatral. Certamente, se apresentássemos a peça mais vezes, estes jovens teriam um desempenho melhor.

Houve, contudo, um aluno que, precisamente no espetáculo, desabrochou, surpreendendo pelo seu desempenho tão positivo. Refiro-me ao jovem que fez de mulher no *sketch* do grupo masculino de Português. Apesar de nos ensaios parecer bastante desinteressado, diante do público empenhou-se imenso: movimentou-se pelo *palco* fazendo uso do seu adereço (uma vassoura), evitou apoiar-se nos diapositivos, improvisando quando não estava certo de todas as palavras, foi muito mais expressivo do que antes e assumiu a personagem feminina sem exageros ou inibições. Talvez tenha sido o facto de estar a fazer de mulher que o colocou mais à-vontade, criando uma espécie de máscara que o distanciava da sua essência e o fazia sentir-se mais protegido. Reconheço que temi que esta mudança de género tivesse nele o efeito contrário e que a vergonha e o medo de cair no ridículo o inibissem. Felizmente, tanto este jovem como a menina que fez de rapaz pareceram lidar muito bem com a situação e encontrar nela vantagens.

Foi também durante o espetáculo que ficou provada a importância dos ensaios gerais, sobretudo para recordar o texto e consolidar alguns aspetos, pois o jovem que não esteve presente nesses momentos teve um desempenho visivelmente mais fraco do que os colegas: esteve sempre a ler os diapositivos, quase não se movimentou em cena e estava muito mais retraído. No entanto, este comportamento também poderá estar relacionado com algum desinteresse, dado que este aluno não se fez acompanhar do guarda-roupa acordado, que também iria ser utilizado por um colega de outro grupo. Esta postura do jovem, bem como o seu atraso de duas horas, surpreenderam-me, pois considerava-o interessado e responsável. Eis mais uma prova do risco de assumir um projeto destes com jovens tão problemáticos, que se podem revelar inconstantes e pouco responsáveis.

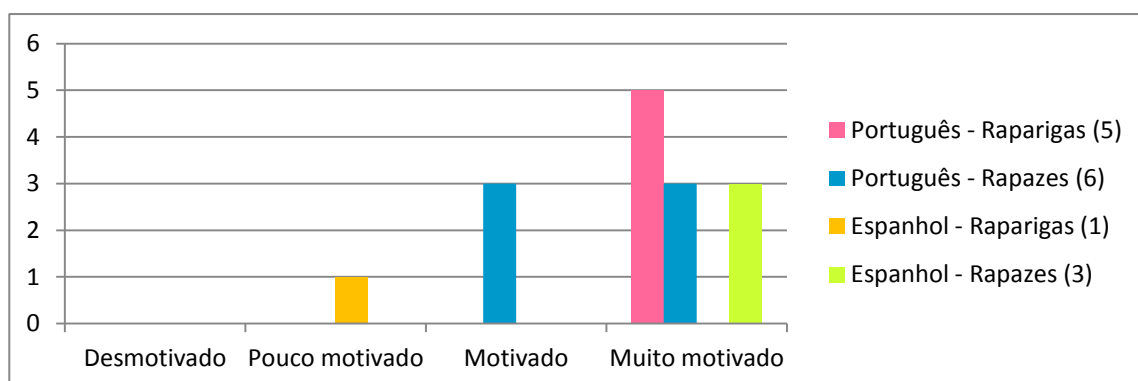
Ainda assim, apesar de todos os imprevistos e inibições, “A minha adolescência em *sketches*” – nome da peça sugerido pela professora de Português – foi muito bem recebida pelo público, que teceu comentários bastante positivos. Os professores e a direção da escola ficaram surpreendidos pelo facto de ter conseguido montar um espetáculo com estes jovens, pois a generalidade dos docentes tinha muita dificuldade em trabalhar com eles e não arriscaria um projeto semelhante. No geral, não esperavam que os alunos fossem capazes de apresentar algo assim, que se notava ser fruto de bastante trabalho, sobretudo tendo em conta

que também escreveram os textos, conforme expliquei antes de darmos início ao espetáculo. Especial surpresa para os professores foi a turma de Espanhol, uma das mais problemáticas e *temidas* da escola, com a qual a maioria dos docentes não tem prazer em trabalhar.

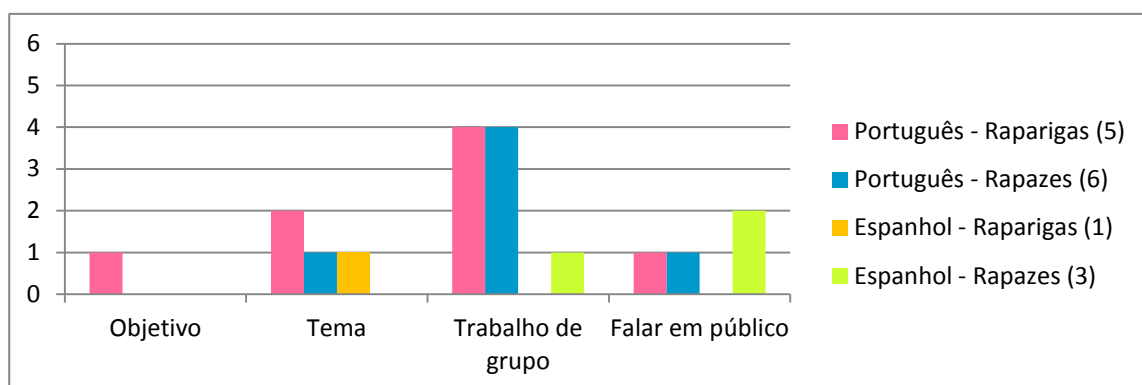
Creio que, no culminar deste projeto, apesar de todos os contratemplos, pudemos mostrar a alunos e professores que é possível trabalhar com turmas destas, que os jovens têm boas capacidades e que, no geral, cumprem os seus compromissos. Acredito que, tanto de um lado como de outro, haverá muito mais abertura para atividades deste género, que tanto favorecem a aprendizagem não só das línguas materna e estrangeira, mas também de valores que serão úteis para o resto da vida, como a responsabilidade, a cooperação e o empenho. E não esqueçamos de como é importante para estudantes tão desmotivados o reconhecimento do seu trabalho, do seu esforço e dedicação.

Antes de iniciar a análise dos inquéritos, convém esclarecer que, da turma de espanhol, apenas uma rapariga e três rapazes puderam responder. A outra menina e os outros três alunos que responderam às questões relativas às fases anteriores do projeto não participaram no espetáculo. Quanto à turma de língua materna, mantém-se o número de sujeitos.

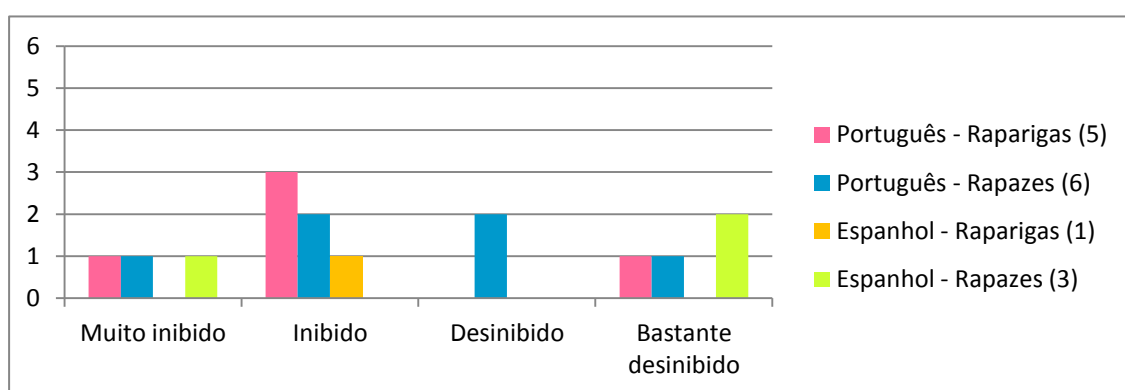
No que respeita à motivação, verifica-se que esta se manteve ao longo de todo o projeto, tal como a maioria dos alunos que participou no espetáculo sempre deixou transparecer. Compreende-se a resposta da única menina de Espanhol, uma vez que o seu grupo inicial (feminino), aquele com o qual tinha realmente trabalhado, não pode apresentar o seu *sketch*.



Uma vez mais, vemos como principal fator para esta motivação o trabalho de grupo. Poder trabalhar com os colegas parece ser, efetivamente, uma questão preponderante, muito embora também tenham sido selecionadas outras opções – recordemos que os alunos podiam eleger mais do que uma.

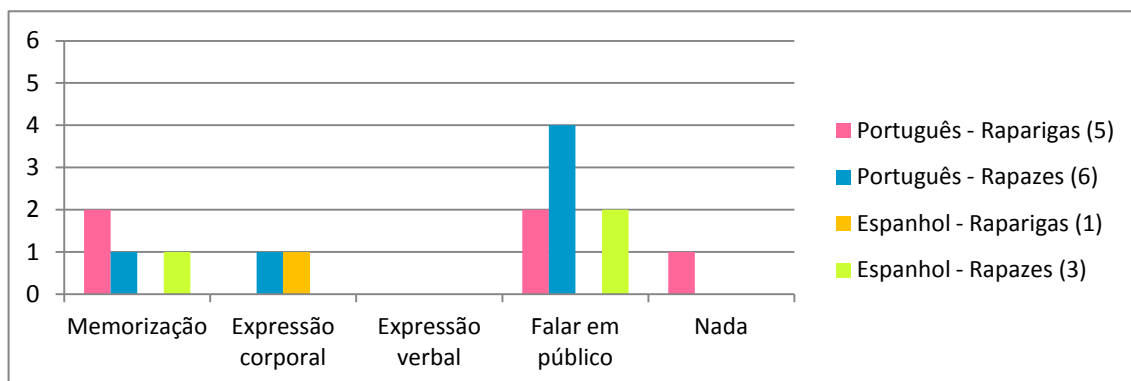


No que respeita à inibição, os inquiridos apresentam resultados muito semelhantes quanto aos ensaios e quanto ao espetáculo, sobretudo os dos alunos de língua materna. No entanto, como referi no subcapítulo anterior, creio que durante os ensaios os estudantes se demonstraram muito mais desinibidos do que nesta fase. Assim, acredito que este gráfico espelha melhor a realidade do que o da etapa anterior.

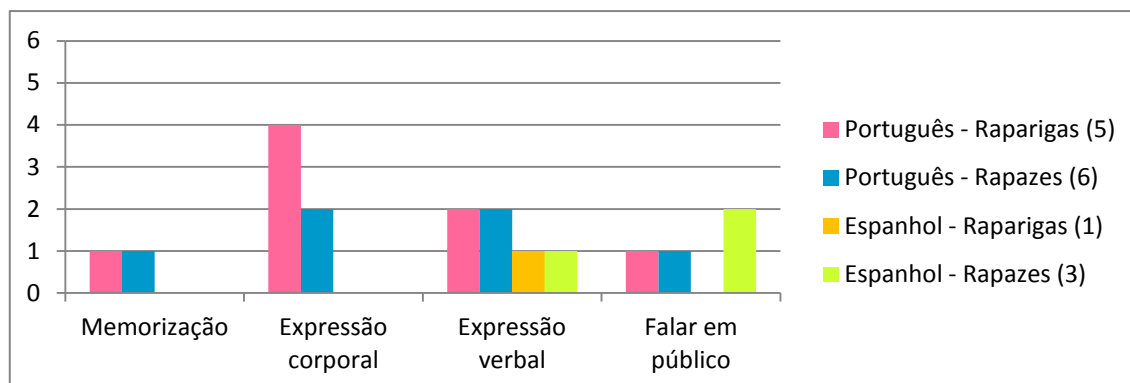


O aspeto mais difícil foi, sem dúvida, falar em público, como seria de esperar. De facto, foi inquestionável a diferença de atitude e de desempenho dos ensaios gerais para o espetáculo, apesar de a única alteração de um momento para

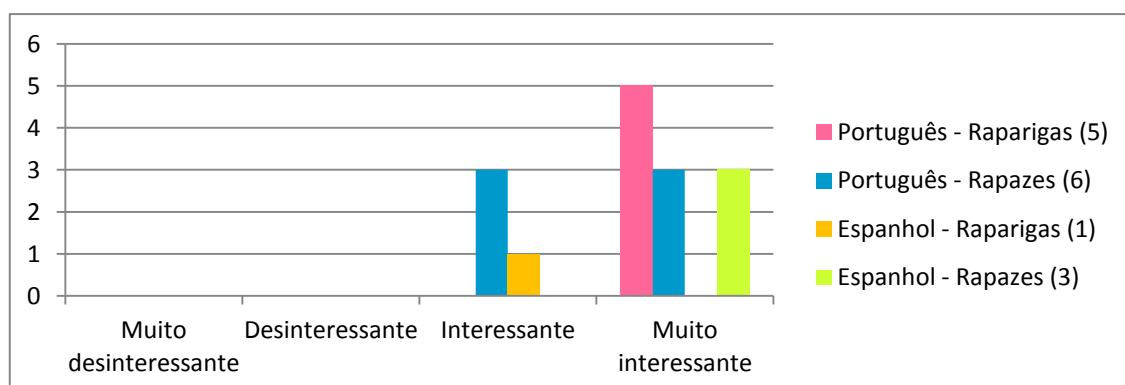
o outro ter sido, efetivamente, a presença do público. Os alunos podiam, também aqui, eleger várias opções e uma jovem acrescentou a resposta “nada”.



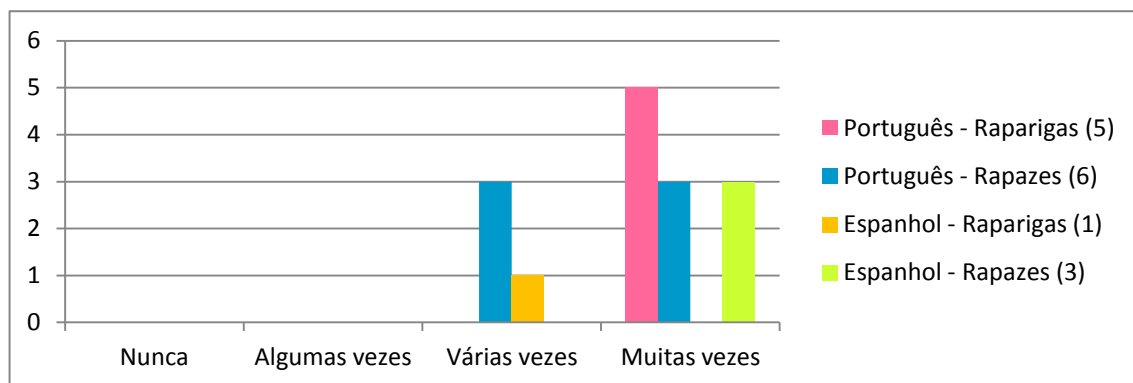
Já os aspetos que consideraram mais fáceis parecem ter sido as expressões corporal e verbal. Todavia, surpreendentemente, quatro alunos mencionaram o falar em público, muito embora não esteja certa de que tenham respondido à questão com consciência.



Tal como sucedeu com a motivação, também o interesse se manteve ao longo de todo o projeto, como demonstra o gráfico.



Finalmente, quanto à frequência com que gostariam de realizar atividades deste género, a maioria dos alunos continua a eleger a opção “muitas vezes”, o que demonstra que, apesar de todas as dificuldades e de toda a dedicação necessária, os jovens têm vontade de repetir a experiência.



Conclusão

Este relatório teve como objetivo demonstrar a importância do teatro enquanto instrumento didático possibilitador do desenvolvimento de diversas competências nas aulas de línguas. Como se pode verificar, esta atividade não só permite aos alunos trabalhar a competência comunicativa num contexto próximo do real, ajudando-o a desinibir-se e a aperfeiçoar-se no que toca à expressão oral, como também assume um papel muito importante na formação de valores como a responsabilidade e a cooperação, ao mesmo tempo que proporciona o contacto direto com a arte. Além disso, trata-se de um recurso que poderá ser bastante motivador para os estudantes e, inclusivamente, fazê-los mudar atitudes e comportamentos, contribuindo para que estes desenvolvam uma relação mais positiva com a escola. Por outro lado, com esta atividade é possível colmatar a lacuna existente na abordagem do texto dramático nas aulas de língua materna: a negligência da vertente do espetáculo.

Contudo, reconheço, pela experiência que tive, que os entraves à utilização deste instrumento podem ser difíceis de contornar. Em primeiro lugar, levar a cabo um projeto nestes moldes implica o investimento de muitas horas de trabalho, pelo que só será possível fazê-lo se a planificação dos conteúdos e gestão do tempo ao longo do ano letivo for, de facto, muito organizada. Em segundo lugar, é necessário que os alunos estejam dispostos – ou, então, predispostos – a colaborar e a dedicar-se, pois se uns veem no teatro uma atividade interessante e motivadora, outros recusam-se a participar por medo de se exporem ou por considerarem aborrecido. De resto, esta é uma atividade bastante trabalhosa e implica investimento e predisposição pessoal também da parte do professor.

Ainda assim, defendo a utilização do teatro como complemento à aula tradicional e creio que o primeiro passo para a introdução de recursos como este nas aulas de língua se prenderá com a mudança de mentalidades, quer dos professores, quer da sociedade em geral, que se reflete nos nossos alunos. A arte parece ainda ser vista por muitos como algo supérfluo, não essencial à formação do indivíduo, e talvez exista até algum preconceito por parte de alguns jovens. Há que combater estas questões e mostrar que a arte, nomeadamente o teatro, tem, efetivamente, lugar na escola e apresenta inúmeras vantagens para o processo de ensino-aprendizagem.

Bibliografia

CALZAVARA, R. B. (2009). “Encenar e ensinar – o texto dramático na escola”. *R.cient/FAP*. 2, 149-154. Disponível em http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica4vol2/10_artigo_Rosemari_Calzavara.pdf, acessado a 28 de janeiro de 2014

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Madrid: MECD-Anaya. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf, acessado a 9 de julho de 2014

COUTO, J.M. (2008). “(Des)Dramatizando a língua portuguesa no ensino básico”. *Saber (e) educar*. 13: pp.203-216. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/167/SeE_13Desdramatizacao.pdf?sequence=2, acessado a 21 de agosto de 2014

DIEGUES, F. M. B. C. (2010). *O texto dramático em contexto de sala de aula – proposta para uma nova abordagem*. Tese de Mestrado em Ensino do Português 3º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e no Ensino Secundário. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto. 87pp. Disponível em <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/55324>

/2/TESEMESFILOMENADIEGUES000124738.pdf, acessido a 4 de janeiro de 2014

DUARTE, V. L. C. (s.d.). *Living Drama in the classroom: uma proposta de abertura à Aprendizagem Significativa*. São Paulo, Brasil. Disponível em <http://bibliotecaparakapersonaepimeleia.com/greenstone/collect/ecritos2/archives/HASH113d.dir/doc.pdf>, acessido a 4 de janeiro de 2014

GARCÍA VELASCO, A. (2008). “Juego teatral, dramatización y teatro como recursos didácticos”. *Literatura Infantil y Juvenil*. 233: pp.29-37.

HANSEL, T. C. & GOHN, M.G. (2013). “Teatro e educação: uma relação historicamente construída”. *ECCOS Revista Científica*. 30: 199-220. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/715/71525769012.pdf>. Acessido a 20 de agosto de 2014

HOUAISS, A. (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Tomo III. Lisboa: Temas e Debates

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español (PCIC)*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva. Disponível em http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm, acessido a 9 de julho de 2014

NICOLÁS ROMÁN, S. (2011). “El teatro como recurso didáctico en la metodología CLIL: en enfoque competencial”. *Encuentro*. 20: pp.102-108. Disponível em http://www.encuentrojournal.org/textos/Nicola_769;s.pdf, acessido a 2 de abril de 2014

OLIVEIRA, M. E. & STOLTZ, T. (2010). “Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky”. *Educar*. 36: 77-93. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a07n36.pdf>, acessado a 9 de julho de 2014

PAPALIA, D. E., OLDS, S. W. & FELDMAN, R. D. (2001). *O mundo da criança*. (8ªed.) Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

REIS, C. (coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em [file:///C:/Users/acer/Downloads/programa_portugues_homologado%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/acer/Downloads/programa_portugues_homologado%20(6).pdf), acessado a 2 de julho de 2014

SILVA, V. M. C. (2010). *A importância do jogo dramático nas aulas de língua*. Tese de Mestrado em Ensino do Português e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto. 129 Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/55043/2/tesemestverasilva000123440.pdf>, acessado a 4 de janeiro de 2014

TORRES NUÑES, J. J. (2004). “Teatro español/inglés para enseñanza secundaria y universidad”. *CAUCE*. 27: 407-417. Disponível em http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce27/cauce27_19.pdf, acessado a 2 de abril de 2014

VALENTE, L. & LOURENÇO, C. (1999). “É a educação pela arte uma experiência datada?”. *Noesis*. 52. Disponível em <http://area.dgisdic.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe52/dossier7.htm>, acessado a 16 de setembro de 2014

Anexos

Anexo 1: Texto dramático elaborado por mim para o grupo masculino de Espanhol

Mi novia me ha dejado

(Chico 1 y Chico 2 están charlando. Entra Chico 3 llorando muchísimo y los demás lo miran.)

Chico 1 - ¿Qué te pasa, tío?

(Chico 3 sigue llorando.)

Chico 2 - ¿Te han robado?

(Chico 3 llora más.)

Chico 1 - ¿Tu madre te ha pegado?

(Chico 3 sigue llorando.)

Chico 2 - ¿Se ha muerto tu tortuga?

Chico 3 - *(para de llorar)* Yo no tengo tortuga. *(Sigue llorando)*

Chico 1 - ¡Pues, cuéntanos que te pasa!

Chico 3 - *(llorando muchísimo)* Mi novia me ha dejado...

Chico 2 - ¿Quién?

Chico 3 - ¡Mi novia!

Chico 1 - Pero tú no tienes novia...

Chico 3 - ¡Ahora ya no tengo! *(se pone de rodillas)*

Chico 2 - *(intenta levantarlo)* Venga, hombre... No te pongas así...

(Chico 3 se tranquiliza un poco)

Chico 1 - Venga... te presto mi pañuelo... *(saca un pañuelo usado)*

Chico 3 - Gracias... *(coge el pañuelo)* Está usado... *(llora de nuevo)* ¡Qué asco, tío!

(Chico 1 le saca el pañuelo, ofendido. Chico 3 usa la camiseta de Chico 2 para limpiar su nariz.)

Chico 2 – *(empujándole)* ¿Estás loco? ¡Mi camiseta también está usada!

Chico 3 – *(más tranquilo)* Mi novia... Yo la quiero tanto...

Chico 1 – ¿Pero quién es ella, hombre?

Chico 3 – Mi Mariquita...

Chico 2 – ¿Tu novia es una mariquita?

Chico 3 - ¡No, es su nombre! Se llama Mariquita... Mariquita Chiquita Conchita Dolores Iglesias...

Chico 1 – *(extrañando)* ¿Mariquita Chiquita Conchita?

Chico 3 - Mariquita Chiquita Conchita Dolores Iglesias...

Chico 2 – *(extrañando)* ¿Dolores Iglesias?

Chico 3 – Sí... *(empieza a llorar)*

Chico 1 – No conozco a nadie con ese nombre...

Chico 2 – Oye, ¿seguro que ella existe?

Chico 3 - ¡Mi vida se ha acabado!

Chico 1 - ¿Será de nuestro colegio?

Chico 3 - ¡Me estoy muriendo!

Chico 2 - ¿Es tu vecina?

Chico 3 - ¡No puedo aguantar esto!

(Chico 1 y Chico 2 miran a Chico 3. Chico 3 para de llorar. Silencio.)

Chico 1 – Oye...

(Chico 3 llora muchísimo.)

Chico 2 – Yo creo que tu novia es amiga de la mía...

Chico 1 – Tú tampoco tienes novia, tío...

Chico 2 – Es una novia imaginaria... Rosita Florcita Bonita. *(finge que abraza a alguien y habla para esa persona)* Sí, yo también te quiero muchísimo, guapa...

Chico 1 – Ya, ya...

Chico 3 – La mía es de verdad...

Chico 2 - Tranquilo, tranquilo... ¿Por qué te ha dejado?

Chico 3 – Dice que ya no me quiere... ¿Quién me va a curar el corazón partío?

(Pasa una parte de la música “Corazón partío”, de Alejandro Sanz. Todos bailan y luego actúan como si nada hubiera pasado.)

Chico 2 – Oye, te presto mi Rosita Florcita Bonita... (*finje que le “da” la chica imaginaria*)

Chico 3 – Gracias... (*finje que abraza la chica*) No me gusta... (*llora*) ¡Quiero mi Mariquita Chiquita Conchita!

Chico 1 – Oye, vas a encontrar a otra chica... Una que te quiera de verdad...

Chico 3 – Yo solo quiero a mi Mariquita... Nunca la voy a olvidar... Voy a quererla para siempre... Nunca otra chica va a sustituirla... No quiero conocer más chicas...

(*Entra una chica con un mapa. Los chicos la miran.*)

Chica - ¡Hola! ¿Podrías indicarme dónde puedo coger un autobús para el centro de la ciudad?

(*Los tres hablan al mismo tiempo, se atropellan y se empujran. Chico 3 coge la mano de la chica.*)

Chico 3 – (*galanteador*) ¡Yo te llevo, guapa!

Chica - ¡Gracias, eres muy amable!

(*Chico 3 y Chica salen. Chico 1 y Chico 2 los miran boquiabiertos.*)

Chico 2 – (*hablando con su novia imaginaria*) ¡Viene, Rosita! Nos vamos también... Yo sí, te prometo que nunca otra chica te va a sustituir... (*sale, como si acompañara a una chica*)

Chico 1 – (*encoge los hombros y finje que abraza a alguien*) Nos vamos, Anita, mi amor... (*sale*)

FIN

Anexo 2: Texto dramático elaborado pelo grupo feminino de Espanhol

¡Soy fea! ¡Soy gorda!

(Andrea está comiendo una hoja de lechuga. Entran Joana y Sofía.)

Joana: ¿Qué estás haciendo?

Andrea: Estoy cenando...

Joana: *(admirada)* ¿Solo una hoja de lechuga?

Andrea: Sí, es que estoy de régimen...

Sofía: ¿Y solo vas a comer eso?

Andrea: ¡Por supuesto que no! Aquí está mi postre. *(Enseña una cereza)*

Sofía: *(arrogante)* Me parece muy bien, tienes que perder peso.

Joana: ¿Estás loca? ¡Ella está delgadísima!

Andrea: ¡No, no, estoy muy gorda! *(Se pone de perfil)* Mira mi panza.

Sofía: ¡Por Dios, chica! ¿Estás embarazada?

(Entra Bárbara con un bolso en la cabeza. Todas la miran.)

Sofía: *(arrogante)* Hija, por dios, ese bolso ya no está de moda...

Joana: *(para Sofía)* Eres muy mala... *(Para Bárbara, muy amable, intentando ver su cara)* ¡Hola, chica! ¿Quién eres?

(Bárbara llora)

Andrea: Pobrecita... Quizás ha perdido algo dentro del bolso... ¿Quieres que te ayude?

Sofía: Era mejor que hubiera perdido el bolso...

(Bárbara llora más)

Andrea: *(muy amable)* Oye, ¿quieres un poquito de mi lechuga? ¡Yo la comparto contigo!

Joana: *(para Andrea)* ¡Eso ya es poco para ti! *(para Bárbara)* Oye, ¿por qué no sacas el bolso?

(Bárbara llora aún más. Sofía se enfada y le saca el bolso.)

Bárbara: *(afligida)* ¡Dame eso por favor!

(Sofía mira el bolso con desdén.)

Joana: ¿Para qué quieres eso?

Bárbara: *(escondiendo su cara con las manos)* Porque soy horrible, no quiero que nadie me vea...

Sofía: Me parece muy bien...

Andrea: *(para Bárbara)* ¿Estás loca? ¡Eres muy guapa!

Bárbara: Mira mi nariz... ¡Es enorme!

Joana: ¡No, no!

Sofía: ¡Es verdad! Es mejor que te pongas el bolso de nuevo... *(intenta ponerle el bolso)*

Andrea: ¡No hagas eso! *(le saca el bolso)*

Sofía: ¡Tú cállate y para de comer!

(Andrea empieza a llorar y Joana la abraza.)

Bárbara: *(sacando un chocolate)* No llores, tú necesitas comer más. ¡Venga, te doy este chocolate! *(le enseña el chocolate)*

(Andrea grita y corre, huyendo de Bárbara, que la sigue.)

Joana: *(irritada)* ¿Estarán todas locas?

Sofía: *(arrogante)* Y gordas. Y feas.

Joana: *(para Sofía)* ¡Tú cállate, que pesada eres!

(Andrea y Bárbara paran de correr.)

Andrea: *(para Joana)* Ya lo sé, ya te he dicho que estoy de régimen. *(Siguen corriendo)*

Joana: ¡Yo estaba hablando con Sofía!

Sofía: Pero yo no soy pesada, estoy elegantísima.

Joana: ¡No es eso, es que siempre estás molestando a los demás! *(para Bárbara y Andrea)* ¡Parad de correr!

(Andrea y Bárbara paran de correr)

Bárbara: *(para Andrea)* Estás huyendo del chocolate como si él te fuera a comer a ti...

Andrea: Es que eso me da miedo...

Bárbara: ¿Por qué? Oye, estás delgadísima... Además, se comes un chocolate a las veces no vas a engordar, te lo juro.

Joana: Es verdad. Y si solo comes hojas de lechuga...

Andrea: (*interrumpiendo*) ¡También iba a comer una cereza!

Joana: ...te vas a poner enferma...

Bárbara: Eso es. ¿No quieres ponerte enferma, verdad?

Andrea: No, no quiero...

Bárbara: ¡Pues, cómete el chocolate! (*le da el chocolate*)

Andrea: Gracias... (*coge el chocolate y lo come*) ¡Qué rico!

Bárbara: Ahora necesito mi bolso, para esconder mi nariz de nuevo... ¿Dónde está?

Sofía: ¡Aquí!

Joana: ¡No, no seas tonta!

Andrea: Tú no necesitas eso. (*saca una cinta métrica y mide la nariz de Bárbara*)
Dos centímetros, eso es poco. ¡Tú nariz es normalísima!

Sofía: ¿Para qué llevas eso en el bolsillo?

Andrea: Para medir mi cintura después de comer.

Bárbara: ¿De verdad? ¿Mi nariz es normal?

Joana: ¡Normalísima!

Bárbara: ¡Gracias! Me habéis salvado la vida.

Andrea: ¡Y vosotras me habéis salvado la mía!

(*Andrea, Bárbara y Joana se abrazan y salen*)

Sofía: (*arrogante*) Tres mocosas... Y gordas. Y feas. (*sale*)

FIN

Anexo 3: Texto dramático elaborado pelo grupo misto de Espanhol

Mis padres no me pueden dar dinero

(Entran el narrador, Marcos e Iván.)

Narrador: Iván y Marcos eran hermanos pero no eran muy amigos. En la escuela...

Marcos: ¿Los padres te han dado dinero hoy?

Iván: No, después de las travesuras que hemos hecho no nos van a dar más.

Narrador: Iván tuvo una idea.

Iván: ¿Vamos a sacar las monedas que la gente tira a la fuente?

Marcos: ¡Sí! Vamos ahora.

Narrador: A camino de la fuente...

Iván: ¡Escóndete, tenemos que hacer esto sin que nos vean!

Marcos: ¡Ya lo sé!

(Los chicos salen corriendo.)

Narrador: Después de haber sacado las monedas de la parte de atrás de la fuente, llegan a una tienda de golosinas...

(Entran la dependienta y los chicos.)

Dependiente: ¡Hola chicos! Pensé que estabais de castigo, pensé que vuestros padres no os daban más dinero.

Marcos: *(con cara seria)* ¡No!

Iván: Queríamos 3 euros de golosinas y 5 de cromos.

Dependiente: Voy a fingir que os creo. *(Les da las golosinas y cromos)*

Iván: ¡Hasta mañana!

(Todos salen, excepto el narrador.)

Narrador: Los padres llegan a casa y la madre prepara la cena. Después de cenar Marcos e Iván se van a dormir, porque la profesora les había dicho que tenía buenas sorpresas para el día siguiente y todo el mundo sabe que cuando estamos durmiendo el tiempo pasa más rápido. Al día siguiente por la mañana, suena el timbre de la escuela...

(Entran los hermanos y la profesora.)

Profesora: *(Dándoles un documento)* Este documento es sobre un viaje a Oporto, Portugal.

Iván: *(feliz)* ¡Mira hermano!

(Salen todos, excepto el narrador.)

Narrador: Cuando llegan a casa, hablan con su padre.

(Entran los hermanos y el padre.)

Marcos: Papá, la profesora nos ha dado una información sobre un viaje a Portugal. *(Enseña el documento)*

Padre: *(coge el documento)* A ver... ¿QUÉ? ¿70 EUROS? ¡Y tengo que pagar dos viajes! Voy a hablar con vuestra madre y vamos a ver la mejor manera...

(Salen todos, excepto el narrador.)

Narrador: Cuando la madre llegó hablaron y llegaron a la conclusión de que solo podían pagar un viaje. Y luego se lo explican a sus hijos.

Iván: *(mirando al hermano con mala cara)* ¡Pues, soy yo quien va a ir!

Padre : No, Iván como tú eres el que tiene peor comportamiento, decidimos que quien va a ir es Marcos.

Narrador: Iván estaba muy molesto con su hermano. Cuando sus compañeros de la escuela han comprendido por qué estaban molestos, hablaron con la profesora para ayudarles. Decidieron vender rifas para ganar dinero y pagar el viaje a los chicos.

(Entran la profesora e Iván.)

Profesora: Iván, tenemos una sorpresa para vosotros: hemos vendido unas rifas y hemos conseguido el dinero para pagar vuestro viaje.

Iván: *(avergonzado)* Gracias...

(Salen todos, excepto el narrador.)

Narrador: Cuando llegan a casa, Iván le da la noticia a su padre.

(Entran el padre e Iván.)

Iván: Padre, mis compañeros y la profesora nos han ayudado y consiguieron 50 euros para pagar el viaje.

Padre: Pero todavía faltan 20 euros.

Iván: Esa es la peor parte.

Padre: Voy a darte lo que falta, pero tienes que prometerme que a partir de hoy te vas a portar mejor.

Iván: ¡Sí, te lo prometo!

(Se abrazan.)

FIN

Anexo 4: Texto dramático elaborado pelo grupo masculino de Português

Vou faltar às aulas

(Entra Bino a falar ao telemóvel. Ambrósio entra e esconde-se, a ouvi-lo.)

Bino – Mano, vamos faltas às aulas para ir ter com gajas? (sai)

(Ambrósio correr e vai contra D. Violeta, que acaba de entrar.)

D. Violeta – Ai, Jesus! Onde vai com tanta pressa?

Ambrósio – Vou contar ao papá o que eu ouvi do Bino!

D. Violeta – *(curiosa)* Porquê? O que é que ele fez? Conte, conte!

Ambrósio – Vai ter com umas gajas e vai faltar às aulas! *(grita)* PAPÁÁÁÁÁ!!!

(Entra Francisco.)

Francisco – O que é que queres?

Ambrósio – *(abanando o pai)* Ouvi o Bino a dizer que vai faltar às aulas para sair com umas gajas!

D. Violeta – Ah pois foi!

Francisco – Ai o malandro...

(Entra Bino.)

Bino – *(com ar de “santinho”)* Ó pai, amanhã a “setora” vai faltar, posso sair?

D. Violeta – Seu grande mentiroso! O seu irmão ouviu a conversa!

Ambrósio – Pois, eu ouvi tudo!

D. Violeta – Eu também! Eu também!

Ambrósio – Eu é que lhe contei!

D. Violeta – É a mesma coisa!

Ambrósio – Não, não é!

D. Violeta – Pronto, desculpe... *(irónica)* patrãozinho!

Francisco – Olha lá, meu menino, então tu vais faltar às aulas para ir ter com meninas?

Ambrósio – Vai, vai!

Bino – (*inocente*) Mas, ó pai, eu não tenho aulas...

D. Violeta – Muito menos meninas!

Bino – Você sabe lá!

D. Violeta – Olha, vê-se bem que não tem!

Francisco – (*agarrando a orelha de Bino*) Amanhã levo-te à escola por esta orelha!

Ambrósio – Leva, papá! Leva!

D. Violeta – Olhe, patrão, se fosse meu filho, eu levava-o era por esta! (*agarra a outra orelha de Bino*)

Bino – Ó pai, olha a confiança que estás a dar à D. Violeta...

D. Violeta – Ele não está a dar confiança, apenas dá valor ao que diz uma pessoa mais velha!

Francisco – Ó D. Violeta, largue lá a orelha do meu filho...

(*D.Violeta solta o rapaz*)

Ambrósio – Eu seguro, eu seguro!

Francisco – Tu está mas é quietinho, antes que sobre para ti. (para Bino) Está decidido, amanhã, eu levo-te à escola!

D. Violeta – Leve-o à sala!

Bino – Mas, ó pai...

Francisco – Nem pai, nem mãe! Para a próxima pões-te fino! E estás de castigo: não há computador nem telemóvel durante uma semana!

Bino – (*preocupado*) Ó pai, nem para as avisar? Vão ficar lá penduradas, vão-se passar connosco...

D. Violeta e Ambrósio – (*gritam*) Ah, confessou!

Francisco – Seu malandro... Depois arranjas outras! Depois das aulas!

Bino – E depois de me largares a orelha...

Francisco – (*larga a orelha*) Vá, vocês os dois vão mas é estudar!

(*Ambrósio e Bino saem*)

D. Violeta – Estes catraios de hoje em dia...

Francisco – E você vá cuidar da sua vidinha... (*sai*)

D. Violeta – Olha, até parece... (*encolhe os ombros e sai*)

FIM

Anexo 5: Texto dramático elaborado pelo grupo feminino de Português

Sou meia bipolar

(Entra Rui a assobiar, com ar de convencido. Alice entra depois e os dois trocam olhares. Entram Margarida e Matilde, juntas.)

Matilde – Aquela rapariga é insuportável!

Margarida – Insuportável? Quem?

Matilde – *(apontando para Alice)* Aquela... Aquela...

Margarida – Ah! A Alice... Eu até simpatizo com ela!

(Alice e Rui vão se aproximando e conversam baixinho.)

Matilde – *(com ar de gozo)* Só podes estar a brincar!

Margarida – Oh, que trenga! Sabes que é a sério!

Matilde – *(aflita, apontando para os outros dois)* Olha para ali!

(Alice e Rui saem de braço dado.)

Margarida – *(desesperada)* Ah, roubaram-me o namorado!

Matilde – Eu disse-te! Vamos segui-los para vermos onde vão!

Margarida – *(calma, segura e desinteressada)* Ah, não quero, já não gosto dele.

Matilde – *(aliviada)* Margarida, nem sei como gostaste dele... É otário, falso...

(Margarida ri-se muito. Rui e Alice entram de mão dada e Margarida começa a chorar.)

Alice – *(aproximando-se de Margarida, com ar de falsa)* O que é que tens, linda?

Margarida – *(irritada)* Oh, tu só metes nojo! Odeio-te!

(Alice e Margarida começam a lutar e Rui separa-as.)

Rui – Eu chego para as duas!

Alice e Margarida – Tu és só meu!

Rui – Não sou só... sou também! *(abraça as duas)*

(Matilde pega no telemóvel e lê uma mensagem.)

Matilde – *(entusiasmada)* Margarida, tenho uma novidade! Tens um admirador secreto!

Margarida – *(histérica, empurra Rui)* Quem? Quem é?

Matilde – É o Tiago!

Margarida – *(pensativa)* Espera, não era secreto? *(feliz)* Oh, não importa!

Rui – *(indignado)* Então? Tu és minha!

Alice – *(irritada)* Então? Eu é que sou tua!

Margarida – *(a cantar e a gozar)* Eu agora sou do Tiago!

Rui – *(empurra Alice)* O quê?! Mas quem é esse Tiago?

Margarida – É o meu futuro marido!

Alice – E porque é que estás importado com isso?

Rui – Porque eu não gosto de partilhar!

Margarida – Ai, não gostas? Quem diria... Já não preciso de ti para nada!

Alice – *(puxa Rui)* E tu tens a mim!

Rui – Mas eu também a quero a ela!

Matilde – *(atendendo o telemóvel)* Sim? *(pausa)* Pois... Está bem, eu digo-lhe...
(desliga, com ar triste) Olha, Margarida...

Margarida – *(em pânico)* O que foi?

Rui – Foi o teu Tiaguinho, de certeza.

Matilde – É, ele diz que afinal gosta é da Alice e acabou tudo contigo...

(Margarida desfalece e Rui segura-a.)

Rui – Olha, acabou antes de começar...

Alice – *(empurra Rui)* Ainda bem! Olha, já não te quero! Vou ter com o Tiago! Beijinho, baby! *(sai)*

Rui – Mas afinal o que é que esse Tiago tem que eu não tenho?

Matilde – Namorada.

Margarida – *(cheia de energia de novo, toda maluca, a rir muito)* Não tens namorada! *(pausa, fica triste)* Nem eu... *(chora muito e agarra-se a Matilde.)*
(Saem as duas, abraçadas)

Rui – *(encolhe os ombros e faz uma chamada)* Sim? Ana? *(vai saindo)* Olha, tenho saudades tuas... Que vais fazer hoje à tarde?

FIM

Anexo 6: Texto dramático elaborado por mim para o grupo misto de Português

Não tenho nada para vestir

(Está a Filha a remexer um monte de roupa)

Filha – Não gosto... Muito curta... Muito comprida... Usei na semana passada... Usei no mês passado... Não gosto... Ai, como é que eu andei com isto?

(Entra Filho)

Filho – *(incrédulo)* O que é que tu estás a fazer?

Filha – Estou a tentar encontrar o que vestir, não vês? *(continua a remexer a roupa)*

Filho – *(irónico)* Ah... Realmente, não há aqui nada para vestir... Só um monte de roupa... nova!

Filha – Olha, está caladinho! *(grita)* Mãe! Mãããããe!

(Entra a Mãe, com uma colher de pau na mão.)

Mãe – Ei, essa gritaria toda é para quê?

Filha – Mãe, não tenho nada para vestir!

Filho – Olha, não vistas nada!

Mãe – *(dá com a colher no rabo do Filho)* Tem respeito pela tua irmã! *(para a Filha)*

Filho – Qual é o problema? Achas que alguém olha para ela? Não tem nada que se veja!

(Filha tenta bater no irmão e Mãe separa-os)

Mãe – *(zangada)* Oh, parai já os dois! Vai já uma lambada a cada um! *(para a Filha)* E essa roupa toda? Não te serve?

Filho – Gorda como ela está...

(Filha tenta bater outra vez no irmão e Mãe volta a separá-los.)

Mãe – Ai o caneco! Comportai-vos ou eu chamo o vosso pai e ele conta-vos já uma história! Vamos lá ver...

Filha – Olha... *(vai remexendo as roupas)* Já vesti isto umas 100 vezes... Usei isto há 15 dias... Levei isto à festa da Rita... Isto já nem se usa... Isto fica-me mal... Esta é parecida com uma que usei na semana passada... Isto, a Margarida tem igual, e tu sabes que eu odeio a Margarida... Ai, não tenho nada para vestir! Não vêes a gravidade da situação? Tenho de ir às compras!

Mãe – *(irritada)* Tu tens é que ganhar juízo nessa cabeça de alho chocho! *(dá com a colher na cabeça da Filha)* Achas que a gente anda por aí a roubar? Nós trabalhamos muito mas é para por pão na mesa, não é para por roupa no teu armário, minha menina! *(acalma-se)* Olha, entende-te com o teu pai, que eu nem me meto mais nisso... Estou farta dessa conversa!

(Entra o Pai.)

Pai – O que é que se passa aqui?

Filha – *(corre para o Pai e dá-lhe o braço)* Papá! Tive tantas saudades tuas! Como te correu o dia? Estás bonito hoje!

Filho – Ai, és mesmo falsa, chavala!

Mãe – *(dá com a colher no rabo do Filho)* Deixa a tua irmã, c'um caneco!

Filha – Cala-te!

Pai – *(desconfiado)* Ai, ai, ai... O que é que tu me vais pedir?

Filha – *(finge-se magoada)* Pedir? Porque achas te vou pedir alguma coisa?

Pai – Eu conheço-te...

Mãe – *(para o Pai)* Queres a colher?

Filho – Ela vai-te pedir dinheiro para comprar roupa, porque, como toda a gente vê, ela não tem nada para vestir!

Filha – Cala-te, pá! Ó Mãe, olha ele...

Pai – Oh, mas tu estás tola? Com tanta roupa, tu achas mesmo que te vamos dar dinheiro para mais?

Mãe – Queres a colher?

Pai – Eu vou é doar metade disto a quem precisa, já que tu não usas!

Filha – *(grita e corre a apanhar as roupas, aflita)* Nãããã!!! Não faças isso! Não faças isso!

Filho – Olha, afinal já tens o que vestir!

Mãe – *(volta a bater no Filho)* Deixa a tua irmã, c'um caneco!

Filha – *(Remexendo as roupas, entusiasmada, a falar para ela mesma)* Olha que giro, já nem me lembrava que tinha isto! E está? Que linda! Oh, adoro esta!

(Os outros observam-na, encolhem os ombros e vão saindo enquanto a Filha continua a falar sozinha.)

Filha – *(continua a remexer a roupa)* Oh, só vesti isto uma vez! Adoro! Adoro muito! Adoro tanto! Já não visto isto há imenso tempo!

FIM

Anexo 7: Inquérito por questionário

Inquérito por questionário

O texto dramático no desenvolvimento de competências

Este questionário destina-se à recolha de dados acerca do projeto de teatro desenvolvido nas disciplinas de Português e Espanhol, no âmbito de um estudo realizado para a obtenção do grau de mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário (Espanhol), pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Por favor, responde com sinceridade, pois este questionário é anónimo e confidencial.

a. Informações gerais

Idade

Sexo: F M

Composição do grupo: Número de raparigas Número de rapazes

Disciplina: Português Espanhol

Texto dramático: Elaborado pelo grupo Não elaborado pelo grupo

b. Dramatização

1. Para a realização desta atividade senti-me... (apenas uma opção)

Desmotivado Pouco motivado Motivado Muito motivado

2. Durante a realização desta atividade senti-me... (apenas uma opção)

Muito inibido Inibido Desinibido Bastante desinibido

3. O que considere mais difícil nesta atividade foi... (uma ou mais opções)

Ser criativo Usar o vocabulário adequado Expressar-me verbalmente Falar para a turma

4. O que considere mais fácil nesta atividade foi... (uma ou mais opções)

Ser criativo Usar o vocabulário adequado Expressar-me verbalmente Falar para a turma

5. Considerei esta atividade... (apenas uma opção)

Muito desinteressante Desinteressante Interessante Muito interessante

6. Penso que este tipo de atividade poderia ser incluído nas aulas... (apenas uma opção)

Nunca Algumas vezes Várias vezes Muitas vezes

c. **Elaboração do texto dramático**

1. Para a realização desta atividade senti-me... (apenas uma opção)

Desmotivado Pouco motivado Motivado Muito motivado

1.1. O que mais influenciou a minha motivação foi... (uma ou mais opções)

O objetivo O tema O trabalho em grupo O género textual

2. O que considere mais difícil nesta atividade foi... (uma ou mais opções)

O trabalho grupo A criatividade A escrita em si

3. O que considere mais fácil nesta atividade foi... (uma ou mais opções)

O trabalho grupo A criatividade A escrita em si

4. Considerei esta atividade... (apenas uma opção)

Muito desinteressante Desinteressante Interessante Muito interessante

5. Penso que este tipo de atividade poderia ser incluído nas aulas... (apenas uma opção)

Nunca Algumas vezes Várias vezes Muitas vezes

d. **Encenação do texto dramático – ensaios**

1. Para a realização desta atividade senti-me... (apenas uma opção)

Desmotivado Pouco motivado Motivado Muito motivado

1.1. O que mais influenciou a minha motivação foi... (uma ou mais opções)

O objetivo O tema O trabalho em grupo Falar para a turma

2. Durante a realização desta atividade senti-me... (apenas uma opção)

Muito inibido Inibido Desinibido Bastante desinibido

3. O que considere mais difícil nesta atividade foi... (uma ou mais opções)

Memorizar Expressar-me corporalmente Expressar-me verbalmente Falar para a turma

4. O que considere mais fácil nesta atividade foi... (uma ou mais opções)

Memorizar Expressar-me corporalmente Expressar-me verbalmente Falar para a turma

5. Considerei esta atividade... (apenas uma opção)

Muito desinteressante Desinteressante Interessante Muito interessante

6. Penso que este tipo de atividade poderia ser incluído nas aulas... (apenas uma opção)

Nunca Algumas vezes Várias vezes Muitas vezes

e. Encenação do texto dramático - espetáculo

1. Para a realização desta atividade senti-me... (apenas uma opção)

Desmotivado Pouco motivado Motivado Muito motivado

1.1. O que mais influenciou a minha motivação foi... (uma ou mais opções)

O objetivo O tema O trabalho em grupo O falar em público

2. Durante a realização desta atividade senti-me... (apenas uma opção)

Muito inibido Inibido Desinibido Bastante desinibido

3. O que considere mais difícil nesta atividade foi... (uma ou mais opções)

Memorizar Expressar-me corporalmente Expressar-me verbalmente Falar em público

4. O que considere mais fácil nesta atividade foi... (uma ou mais opções)

Memorizar Expressar-me corporalmente Expressar-me verbalmente Falar em público

5. Considerei esta atividade... (apenas uma opção)

Muito desinteressante Desinteressante Interessante Muito interessante

6. Penso que este tipo de atividade poderia ser incluído nas aulas...(apenas uma opção)

Nunca Algumas vezes Várias vezes Muitas vezes

Muito obrigada pela colaboração,

Susana Alves

Anexo 8: Ficha de trabalho para turma de Português



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS

Escola Básica 2º, 3º ciclos de Pedrouços

O texto dramático

Coisas de humanos

(Sabidão está a cantar e a brincar com o monóculo. Entram Ariel e Flounder.)

Ariel: *(gritando, acenando e aproximando-se)* Sabidão! Sabidão!

Sabidão: *(pega no monóculo ao contrário, vê Ariel e grita)* Sereia à vista no porto! Ariel, como vais, garota? *(baixa o monóculo e assusta-se por Ariel estar tão perto)* Puxa, nadas mesmo rápido!

Ariel: *(entregando a sacola a Sabidão)* Olha o que encontrámos!

Flounder: Lá no navio naufragado! E foi de arrepiar *(faz um gesto com as mãos)*!

Sabidão: *(entusiasmado)* Coisas de humanos, não é? Ai, eu também quero ver! *(remexendo na sacola)* Oh, oh! *(tirando o garfo)* Olha só! Puxa, isto é especial, é uma coisa muito rara!

Ariel: *(ansiosa)* O que é? O que é isso?

Sabidão: *(gesticulando com o garfo no ar)* É uma brumguzumba! *(brinca com o garfo)* Os humanos usam esta maravilha para endireitar o cabelo. Vês? *(penteando-se)* Dás uma enroladinha aqui e mais uma voltinha ali... *(ajeitando o cabelo de baixo para cima)* e fazes uma caprichada arrumação estética no cabelo, que os humanos ficam maluquinhos! *(devolve o garfo a Ariel)*

Ariel: *(ri e pega no garfo)* Uma brumguzumba...

Flounder: *(pegando no cachimbo)* E esta coisa aqui?

Sabidão: *(pegando no cachimbo)* Ah, isto, fazia anos que eu não via... Isto é maravilhoso. É um belo e um raro chimbaco!

Ariel e Flounder: *(olhando uma para a outra, maravilhadas)* Oh!

Sabidão: Este chimbaco vem dos tempos pré-históricos, em que os humanos se sentavam em roda *(aproxima muito a cara de Ariel, rapidamente, trocando os olhos)* e olhavam uns para os outros o dia todo. Era muito monótono. *(afasta-se rapidamente)* E então eles inventaram este chimbaco para fazer belas músicas, querem ver? *(Sobra para dentro do cachimbo, saem coisinhas e começa a tossir muito)*

Ariel: *(aflita)* Música?!

Sabidão: *(ainda a tossir)* Está entupido!

Ariel: O coral! Ai, meu Deus, o meu pai vai ficar furioso! *(começa a arrumar as coisas)*

Flounder: *(aflita)* O coral era hoje?!

Sabidão: *(olhando o cachimbo com estranheza)* Podes usar para colocar plantas ou assim...

Ariel: *(tirando o cachimbo a Sabidão)* Desculpa, eu tenho que ir! *(afasta-se da pedra, com Flounder, e acena)* Obrigada, Sabidão!

Sabidão: *(acenando)* Dispõe sempre! Dispõe!

Cena adaptada do filme de animação *A Pequena Sereia*, de Walt Disney

1. Faz a leitura dialogada do texto.
2. Relaciona os elementos das duas colunas.

- | | |
|----------------------|--|
| a. Cena ____ | 1. Forma de falar utilizada quando um personagem diz algo sobre a obra e os restantes fingem não escutar. |
| b. Diálogo ____ | 2. Unidade temporal e narrativa, que está marcada pela subida e descida do pano. |
| c. Protagonista ____ | 3. Quando se fala fora de cena. |
| d. Monólogo ____ | 4. Parte da obra determinada pela entrada ou saída dos atores. |
| e. Ato ____ | 5. Informações sobre tom de voz, gestos, atitudes. |
| f. Voz-Off ____ | 6. Personagem principal da ação. |
| g. Palco ____ | 7. Lugar do teatro onde se representa a ação. |
| h. Aparte ____ | 8. Conversa entre dois ou mais personagens. |
| i. Didascália ____ | 9. Cena de peça de teatro escrita para ser representada por um ator que se dirige ao público ou fala consigo próprio |

Adaptado de:

<http://www.profesorenlinea.cl/castellano/generodramatico.htm>

www.infopedia.pt

Anexo 9: Ficha de trabalho para turma de Português (soluções)



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS

Escola Básica 2º, 3º ciclos de Pedrouços

O texto dramático

Coisas de humanos

(Sabidão está a cantar e a brincar com o monóculo. Entram Ariel e Flounder.)

Ariel: *(gritando, acenando e aproximando-se)* Sabidão! Sabidão!

Sabidão: *(pega no monóculo ao contrário, vê Ariel e grita)* Sereia à vista no porto! Ariel, como vais, garota? *(baixa o monóculo e assusta-se por Ariel estar tão perto)* Puxa, nadas mesmo rápido!

Ariel: *(entregando a sacola a Sabidão)* Olha o que encontrámos!

Flounder: Lá no navio naufragado! E foi de arrepiar *(faz um gesto com as mãos)*!

Sabidão: *(entusiasmado)* Coisas de humanos, não é? Ai, eu também quero ver! *(remexendo na sacola)* Oh, oh! *(tirando o garfo)* Olha só! Puxa, isto é especial, é uma coisa muito rara!

Ariel: *(ansiosa)* O que é? O que é isso?

Sabidão: *(gesticulando com o garfo no ar)* É uma brumguzumba! *(brinca com o garfo)* Os humanos usam esta maravilha para endireitar o cabelo. Vês? *(penteando-se)* Dás uma enroladinha aqui e mais uma voltinha ali... *(ajeitando o cabelo de baixo para cima)* e fazes uma caprichada arrumação estética no cabelo, que os humanos ficam maluquinhos! *(devolve o garfo a Ariel)*

Ariel: *(ri e pega no garfo)* Uma brumguzumba...

Flounder: *(pegando no cachimbo)* E esta coisa aqui?

Sabidão: *(pegando no cachimbo)* Ah, isto, fazia anos que eu não via... Isto é maravilhoso. É um belo e um raro chimbaco!

Ariel e Flounder: *(olhando uma para a outra, maravilhadas)* Oh!

Sabidão: Este chimbaco vem dos tempos pré-históricos, em que os humanos se sentavam em roda *(aproxima muito a cara de Ariel, rapidamente, trocando os olhos)* e olhavam uns para os outros o dia todo. Era muito monótono. *(afasta-se rapidamente)* E então eles inventaram este chimbaco para fazer belas músicas, querem ver? *(Sobra para dentro do cachimbo, saem coisinhas e começa a tossir muito)*

Ariel: *(aflita)* Música?!

Sabidão: *(ainda a tossir)* Está entupido!

Ariel: O coral! Ai, meu Deus, o meu pai vai ficar furioso! *(começa a arrumar as coisas)*

Flounder: *(aflita)* O coral era hoje?!

Sabidão: *(olhando o cachimbo com estranheza)* Podes usar para colocar plantas ou assim...

Ariel: *(tirando o cachimbo a Sabidão)* Desculpa, eu tenho que ir! *(afasta-se da pedra, com Flounder, e acena)* Obrigada, Sabidão!

Sabidão: *(acenando)* Dispõe sempre! Dispõe!

Cena adaptada do filme de animação *A Pequena Sereia*, de Walt Disney

1. Faz a leitura dialogada do texto.
2. Relaciona os elementos das duas colunas.

- | | |
|---------------------|--|
| a. Cena _4_ | 1. Forma de falar utilizada quando um personagem diz algo sobre a obra e os restantes fingem não escutar. |
| b. Diálogo _8_ | 2. Unidade temporal e narrativa, que está marcada pela subida e descida do pano. |
| c. Protagonista _6_ | 3. Quando se fala fora de cena. |
| d. Monólogo _9_ | 4. Parte da obra determinada pela entrada ou saída dos atores. |
| e. Ato _3_ | 5. Informações sobre tom de voz, gestos, atitudes. |
| f. Voz-Off _3_ | 6. Personagem principal da ação. |
| g. Palco _7_ | 7. Lugar do teatro onde se representa a ação. |
| h. Aparte _1_ | 8. Conversa entre dois ou mais personagens. |
| i. Didascália _5_ | 9. Cena de peça de teatro escrita para ser representada por u que se dirige ao público ou fala consigo próprio |

Adaptado de:

<http://www.profesorenlinea.cl/castellano/generodramatico.htm>

www.infopedia.pt

Anexo 10: Ficha de trabalho para turma de Espanhol



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS

Escola Básica 2º, 3º ciclos de Pedrouços

El texto dramático

Cosas de Humanos

(Scuttle está cantando y jugando con un monóculo. Entran Ariel y Flounder, con un bolso.)

Ariel: *(gritando y gesticulando)* ¡Scuttle! Scuttle!

Scuttle: *(coge el monóculo al revés, ve a Ariel y grita)* ¡Una sirenita a proa! Ariel, ¿qué tal, chica? *(baja el monóculo y ve que Ariel está cerca de él)* ¡Uau, qué rápido nadas!

Ariel: *(entregando a sacola a Scuttle)* ¡Mira lo que encontramos!

Flounder: ¡En un navío hundido, y fue escalofriante! *(hace un gesto con las manos)*!

Scuttle: *(entusiasmado)* Cosas de humanos, ¿verdad? ¡A ver, dejadme ver! *(revolviendo el bolso)* ¡Oh, oh! *(sacando un tenedor)* ¡Por Dios, esto es especial, es algo fuera de lo común!

Ariel: *(ansiosa)* ¿Qué es? ¿Qué es eso?

Scuttle: *(gesticulando con el tenedor)* ¡Es un cachibache! *(jugando con el tenedor)* Los humanos usan esto para arreglarse el pelo. ¿Lo veis? *(peinándose)* Un giro allá, un giro acá... y te queda una configuración estética en el pelo que los humanos se vuelven locos. *(devuelve el tenedor a Ariel)*

Ariel: (*reí y coge el tenedor*) Un cachibache...

Flounder: (*cogiendo una pipa*) ¿Y esto qué es?

Scuttle: (*cogiendo la pipa*) ¡Ah, esto! Hacía años que no veía uno de estos... Esto es fantástico. ¡Es boquiche!

Ariel y Flounder: (*mirándose, encantadas*) ¡Oh!

Scuttle: Los boquiches datan de la prehistoria, cuando los humanos se pasaban sentados viéndose unos a otros. Era aburridísimo. Así que inventaron los boquiches para crearen música. ¡Escuchad bien! (*Sobra la pipa, pero le da mucha tos*)

Ariel: (*nerviosísima*) ¿Música?

Scuttle: (*aún tosiendo*) ¡Está entupido!

Ariel: ¡El concierto! ¡Dios mío, mi padre se va a poner furioso! (*guarda las cosas*)

Flounder: (*afligida*) ¿El concierto era hoy?

Scuttle: (*mirando la pipa*) Puedes usar para colocar plantas o así...

Ariel: (*cogiendo la pipa*) ¡Perdona, tengo que irme! (*se aleja con Flounder*)
¡Gracias, Scuttle!

Scuttle: ¡Adiós, chica! ¡Adiós!

Escena adaptada de la película *La sirenita*, de Walt Disney

1. Hace la lectura dialogada del texto.
2. Conecta los elementos de las dos columnas.

- | | |
|----------------------|---|
| a. Escena ____ | 1. Forma de hablar de uno o varios personajes que utilizan cuando dicen algo sobre la obra, y los demás personajes fingen no enterarse. |
| b. Diálogo ____ | 2. Unidad temporal y narrativa, que está marcada por la subida y bajada el telón. |
| c. Protagonista ____ | 3. Cuando se habla fuera de escena. |
| d. Monólogo ____ | 4. Parte de la obra que viene determinada por la entrada o salida de los actores. |
| e. Ato ____ | 5. Personaje principal de la acción. |
| f. Off ____ | 6. Lugar del teatro en que se representa la escena. |
| g. Palco ____ | 7. Conversación entre dos o más personajes. |
| h. Aparte ____ | 8. Modo de expresarse cuando un solo personaje está hablando. |

Adaptado de:

<http://www.profesorenlinea.cl/castellano/generodramatico.htm>

Anexo 11: Ficha de trabalho para turma de Espanhol (soluções)



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS

Escola Básica 2º, 3º ciclos de Pedrouços

El texto dramático

Cosas de Humanos

(Scuttle está cantando y jugando con un monóculo. Entran Ariel y Flounder, con un bolso.)

Ariel: *(gritando y gesticulando)* ¡Scuttle! Scuttle!

Scuttle: *(coge el monóculo al revés, ve a Ariel y grita)* ¡Una sirenita a proa! Ariel, ¿qué tal, chica? *(baja el monóculo y ve que Ariel está cerca de él)* ¡Uau, qué rápido nadas!

Ariel: *(entregando a sacola a Scuttle)* ¡Mira lo que encontramos!

Flounder: ¡En un navío hundido, y fue escalofriante! *(hace un gesto con las manos)*!

Scuttle: *(entusiasmado)* Cosas de humanos, ¿verdad? ¡A ver, dejadme ver! *(revolviendo el bolso)* ¡Oh, oh! *(sacando un tenedor)* ¡Por Dios, esto es especial, es algo fuera de lo común!

Ariel: *(ansiosa)* ¿Qué es? ¿Qué es eso?

Scuttle: *(gesticulando con el tenedor)* ¡Es un cachibache! *(jugando con el tenedor)* Los humanos usan esto para arreglarse el pelo. ¿Lo veis? *(peinándose)* Un giro allá, un giro acá... y te queda una configuración estética en el pelo que los humanos se vuelven locos. *(devuelve el tenedor a Ariel)*

Ariel: (reí y coge el tenedor) Un cachibache...

Flounder: (*cogiendo una pipa*) ¿Y esto qué es?

Scuttle: (*cogiendo la pipa*) ¡Ah, esto! Hacía años que no veía uno de estos... Esto es fantástico. ¡Es boquiche!

Ariel y Flounder: (*mirándose, encantadas*) ¡Oh!

Scuttle: Los boquiches datan de la prehistoria, cuando los humanos se pasaban sentados viéndose unos a otros. Era aburridísimo. Así que inventaron los boquiches para crearen música. ¡Escuchad bien! (*Sobra la pipa, pero le da mucha tos*)

Ariel: (*nerviosísima*) ¿Música?

Scuttle: (*aún tosiendo*) ¡Está entupido!

Ariel: ¡El concierto! ¡Dios mío, mi padre se va a poner furioso! (*guarda las cosas*)

Flounder: (*afligida*) ¿El concierto era hoy?

Scuttle: (*mirando la pipa*) Puedes usar para colocar plantas o así...

Ariel: (*cogiendo la pipa*) ¡Perdona, tengo que irme! (*se aleja con Flounder*)
¡Gracias, Scuttle!

Scuttle: ¡Adiós, chica! ¡Adiós!

Escena adaptada de la película *La sirenita*, de Walt Disney

1. Hace la lectura dialogada del texto.
2. Conecta los elementos de las dos columnas.

- | | |
|---------------------|---|
| a. Escena _4_ | 1. Forma de hablar de uno o varios personajes que utilizan cuando dicen algo sobre la obra, y los demás personajes fingen no enterarse. |
| b. Diálogo _7_ | |
| c. Protagonista _5_ | 2. Unidad temporal y narrativa, que está marcada por la subida y bajada el telón. |
| d. Monólogo _8_ | 3. Cuando se habla fuera de escena. |
| e. Ato _2_ | 4. Parte de la obra que viene determinada por la entrada o salida de los actores. |
| f. Off _3_ | 5. Personaje principal de la acción. |
| g. Palco _6_ | 6. Lugar del teatro en que se representa la escena. |
| h. Aparte _1_ | 7. Conversación entre dos o más personajes. |
| | 8. Modo de expresarse cuando un solo personaje está hablando. |

Adaptado de:

<http://www.profesorenlinea.cl/castellano/generodramatico.htm>