

Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos

Da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

A importância do jogo dramático nas aulas de língua

Vera Mónica da Costa e Silva

Professor Orientador: Rogélio José Ponce de León Romeo

Professora Co-Orientadora: Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte

2010

Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos
Da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

A importância do jogo dramático nas aulas de língua

Vera Mónica da Costa e Silva

Licenciada em Línguas, Literaturas e Culturas,

Variante de Português e Espanhol

Relatório apresentado para obtenção do grau de
Mestre em ensino do Português e do Espanhol nos
Ensinos Básico e Secundário

Professor Orientador: Rogélio José Ponce de León Romeo

Professora Co-Orientadora: Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte

Orientadora de Estágio: Diana Antunes

2010

Resumo

Como o jogo revelou ser, desde sempre, um elemento fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, sobretudo da criança e do adolescente, este relatório pretende demonstrar a importância da aplicação de jogos dramáticos na escola, mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira - Espanhol. Ao adoptar este recurso didáctico, o professor tornar-se-á estimulador de diferentes aprendizagens, possibilitando aos seus alunos *sentir tudo de todas as maneiras* e aprender a interagir plenamente com tudo o que os rodeiam. Assim, torna-se claro que, para além de permitir explorar e desenvolver a competência comunicativa dos alunos, o jogo dramático oferecerá o espaço ideal para a construção e conhecimento de si próprio, assim como para o estabelecimento de uma relação de cooperação com o outro.

Palavras-Chave: *expressão, professor, aluno, jogo dramático, aulas de língua, pedagogia do jogo, auto-estima, construção, conhecimento, processo de ensino-aprendizagem.*

Agradecimentos

Aos meus pais, verdadeiros pilares vivos sem os quais não seria a pessoa que sou hoje. Para além dos ensinamentos que me foram proporcionando, agradeço-lhes também o amor, carinho, respeito com que sempre cuidaram de mim. Posso afirmar que sou eu quem tem os melhores pais do mundo!

À minha família, sobretudo ao meu avô paterno, que sempre acreditou em mim e que me fez ver que é importante ter fé. Avozinho, meu anjo da guarda, ainda sinto a tua presença. Obrigada!

Aos meus amigos, pelo amor e amizade que sempre me dedicaram. Kel, Sofia, Marisa, Richard, Amorim, Katy, Diana, Rossana, Joaquim... adoro-vos!

Aos orientadores deste relatório, Rogélio Ponce de León e Isabel Duarte, pelo apoio, paciência e disponibilidade. Ambos são pessoas extraordinárias e dotadas da verdadeira vocação que é ensinar.

À minha orientadora de estágio, Diana Antunes, pela eterna paciência e constante disponibilidade. À minha supervisora de estágio, Pilar Martínez, por ser não só uma excelente profissional, mas também um ser humano magnífico.

Aos alunos da Escola Secundária do Dr. Manuel Laranjeira, sobretudo aos do 11ºD, pela forma como me acarinharam e permitiram levar avante a implementação de aulas de expressão dramática. As saudades já são muitas!

A todas estas pessoas, dedico um texto de minha autoria,

O que é a amizade? Como defini-la?

À primeira vista são questões de resposta fácil e/ou imediata, mas, na realidade, a resposta é bem mais fácil do que imaginamos: a Amizade é uma forma de amar, é uma variante do Amor que é inerente a todo o ser humano. Na realidade, nunca se ouviu tanto como nos dias que correm que verdadeiros amigos valem ouro, o que é bem verdade... talvez por esta razão se tenha vindo a notar uma grande concorrência na “caça ao amigo”...

Mas quem sou eu para estar aqui com filosofias? A esta hora estarão Aristóteles, Demóstenes, Anaximandro e companheiros a dar voltas nos respectivos túmulos e a comentar:

- aquela moça leu as nossas teorias e ficou assim...

-eu disse-vos que haveria contra-indicações!

Estou mesmo mal...!Enfim, amigo é aquele que amamos e que nos ama, que nos sorri e que nos franze a sobrancelha quando é preciso, que nos diz que sim, mas também que nos diz não, que nos faz sorrir e que nos enxuga as lágrimas... aquele que tem um pedaço do nosso coração, mas que também cede parte do seu, aquele que quando nos abraça parece que nos leva de novo ao ventre materno!

Com tudo isto, pretendo homenagear os meus amigos e lembrar-lhes que todos habitam na minha humilde casa – no meu coração - e que cada um ocupa nele um lugar especial.

Índice

Resumo	I
Agradecimentos	II
0. Introdução	1
Capítulo I – Teatro versus Expressão Dramática	3
1. Teatro versus Expressão Dramática: proximidades e distâncias	4
Capítulo II – Fundamentos educativos da Expressão Dramática	8
2. Da expressão à expressão dramática	9
2.1. Elementos que constituem a Expressão Dramática	11
2.1.1. Indutores	13
2.2. Dimensões trabalhadas pela Expressão Dramática	16
2.3. Natureza e importância do jogo para o ser humano	17
2.3.1. O jogo no contexto da Expressão Dramática	22
2.3.2. Algumas considerações sobre jogo dramático	25
2.4. Da acção do aluno à acção do professor	26

Capítulo III – Importância do jogo dramático no ensino do Português Língua Materna e do Espanhol Língua Estrangeira	38
3. Introdução	39
3.1. Breve história do teatro/expressão dramática no sistema de ensino português	39
3.2. Currículo nacional, competências gerais e expressão dramática	43
3.3. O jogo dramático nas aulas de língua	47
3.4. Problemática de uma pedagogia do jogo	58
Capítulo IV – Aplicação e análise de jogos dramáticos nas aulas de língua	61
4. Introdução	62
4.1. Língua Materna – Português	62
4.2. Língua Meta – Espanhol	64
4.2.1. Contextualização	64
4.2.2. Objectivos, metodologia e descrição das actividades	66
4.2.3. Reflexão sobre os resultados obtidos	76
4.2.4. Unidades Didácticas	81
Conclusão	84
Bibliografia	86
Anexos	94
Curriculum Vitae	126

0. Introdução

A educação actual e as actuais conveniências sociais premeiam o cidadão e imolam o homem. Nas condições modernas, os seres humanos vêm a ser identificados com as suas capacidades socialmente valiosas. A existência do resto da personalidade ou é ignorada ou, se admitida, é admitida somente para ser deplorada, reprimida ou, se a repressão falhar, sub-repticiamente rebuscada (Aldous Huxley).

Desde os primórdios da Humanidade que os vocábulos que constituem o trinómio indivíduo-educação-sociedade se encontram relacionados, formando uma espécie de círculo em que não se consegue perceber se é o homem, enquanto indivíduo, que modifica a sociedade ou se é a sociedade que modifica o homem. Na realidade, é à história da educação que cabe o papel de esclarecer tal relação.

Historicamente, a educação tem acompanhado a crescente complexidade da sociedade, só assim se entendendo as diferentes abordagens que lhe têm sido feitas: desde a tradicional, passando pela comportamentalista, pela humanista, pela cognitivista, até à abordagem sociocultural. Em todas elas¹, as noções de currículo, de papel do professor e, acima de tudo, de papel do aluno foram sofrendo importantes alterações que nos permitem verificar que, em cada momento histórico, o ensino é visto à luz da sociedade da altura e que, portanto, em cada momento a educação teve e tem uma missão a cumprir (Santos, 2005: 19). No caso de uma das abordagens mais próximas de nós cronologicamente, como é o caso da proposta cognitivista, a missão da educação «consiste não na transmissão de verdades e modelos mas sim em desenvolver a autonomia intelectual do aluno levando-o a aprender por si próprio» (Carvalho e Diogo, 1994: 100-101).

É altura para parar, reflectir e questionar: de que forma consegue a Escola cumprir esta missão que, para muitos, não passa de uma visão utópica que jamais será alcançada? Como desenvolver a autonomia do aluno/indivíduo? Como articular as aprendizagens socioculturais com os processos de desenvolvimento pessoal do próprio aluno? Na realidade, a missão que a Escola moderna se propõe cumprir não é propria-

¹ Note-se que aqui quando se fala em diferentes abordagens da educação já nos referimos à educação enquanto instituição, ou seja, enquanto escola, enquanto espaço físico e também social.

mente de fácil concretização e, por isso, é digna de louvor, uma vez que conciliar o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade do indivíduo com o desenvolvimento de valores, atitudes e práticas sociais não se adivinha uma missão de fácil concretização (Delors, 1999: 11-30).

Desta missão tão preconizada por distintas vozes, fará parte um conceito que, muitas vezes, julgamos adquirido e mais do que estabelecido. Esse conceito é o de Expressão Dramática. A verdade é que, quando questiono alguém sobre o seu significado, a maior parte das pessoas hesita, não me respondendo de maneira concreta. Por esta razão, e pelo facto de crer que a Expressão Dramática pode ajudar a Escola na sua missão de educar o Homem em todas as suas vertentes, pretendo, em primeiro lugar, apresentar pilares teóricos que possam sustentar a minha crença na importância da Expressão Dramática e do jogo dramático para a missão actual da Escola, assim como, e em segundo lugar, apresentar uma experiência que efectuei ao longo deste ano de estágio.

Na primeira parte do relatório (três primeiros capítulos), começarei por estabelecer diferenças entre duas linguagens que, apesar de muitas vezes se confundirem, porque se completam, apresentam, no entanto, abordagens e formas de expressão distintas. Refiro-me a *teatro* e a *expressão dramática*. Uma vez delineadas as principais diferenças entre estes dois tipos de expressão, abordarei duas questões fundamentais: por um lado, os fundamentos educativos da Expressão Dramática e, por outro, a importância do jogo dramático nas aulas de língua materna e estrangeira.

Na segunda parte (último capítulo), dedicar-me-ei à análise da aplicação prática de jogos dramáticos em contexto de sala de aula. Após uma breve referência à minha experiência enquanto aluna de Expressão Dramática e enquanto professora em formação inicial, apresentarei objectivos, metodologia e descrição das actividades aplicadas e, não menos importante, apresentarei resultados obtidos. Concluirei a última parte com algumas sugestões e recomendações de utilização de jogos dramáticos em contexto de sala de aula.

Teatro versus Expressão Dramática

C
A
P
Í
T
U
L
O
I

1. Teatro versus Expressão Dramática: proximidades e distâncias

Ao falar em Expressão Dramática surge uma dúvida bastante pertinente e que convém esclarecer o quanto antes. Muitos de nós julgamos que *expressão dramática* é sinónimo de *teatro* e/ou vice-versa. Mas engana-se quem assim pensa, porque a relação entre estes dois conceitos é bem mais rica do que uma mera relação de aproximação semântica, visto que, por um lado, são ambas linguagens teatrais e aspectos da mesma matéria e que, por outro, possuem «abordagens e formas de expressão diferentes» (Cunha, 2008: 168).

Dado a tamanha riqueza relacionada com estas duas formas de expressão, muitos são os autores que se debruçam sobre esta questão, uns esmiuçando o mais possível uma ou outra, outros tentando estabelecer uma fronteira nítida entre as duas linguagens.

Um desses autores é precisamente Leenhardt, que define teatro como

arte de parecer, de exprimir a realidade representando-a, de dar a conhecer dizendo-a, a arte de mostrar a vida sem a viver, tendo (...) a particularidade de serem seres humanos que, por um instante, encarnam de um modo sensível e vivo outros seres humanos cuja existência é apenas imaginária (Leenhardt, 1974: 13).

Outro autor que convém referir é Jacinto, porque, na sua obra intitulada *Teatro I*, ao tentar definir teatro em poucas palavras, depara-se com algumas dificuldades. Por esta razão, o autor apresenta um rol de definições (Jacinto, 1991: 164), sendo que umas se relacionam mais com a essência e outras com a concepção de teatro enquanto realização cénica:

- A arte do teatro não é nem o jogo dos actores, nem a peça, nem a encenação, nem a dança; ela é formada dos elementos que os compõem: do gesto que é a alma do jogo das palavras, que são o corpo da peça; das linhas e das cores que são a própria existência do cenário; do ritmo que é a essência da dança (G. Craig, citado em Jacinto, 1991: 164);
- Arte que seria um entrelaçamento profundo de símbolos activos, capazes de falar ao público uma linguagem onde nada seria dito mas tudo pressentido (J. Genet, citado em Jacinto, 1991: 164);
- Reinvenção de outra realidade pelo encontro da experiência pessoal com um drama comum (A. Redol, citado em Jacinto, 1991: 164);

- O Teatro há-de ser espectáculo. (...) Consistirá o espectáculo teatral na declamação interpretativa do texto literário, reforçada pela mímica, e situada num mínimo indispensável de cenário (J. Régio, citado em Jacinto, 1991: 164);

- O Teatro é, por sua própria essência, representação: acto de tornar presente, num lugar convencional (o palco) e para um determinado conjunto de pessoas reunidas (o público), uma dada acção concebida por um poeta e interpretada por actores (L. F. Rebello, citado em Jacinto, 1991: 164);

- Não é possível tirar a limpo uma ideia do Teatro porque este não é uma ideia clara: é um domínio onde os seres e as coisas atingem, enfim, a liberdade (Louis Jouvet, citado em Jacinto, 1991: 164).

Após esta enumeração, Jacinto revela que definir teatro é difícil porque os seus aspectos fundamentais têm vindo a sofrer alterações ao longo dos tempos, desde Aristóteles até à actualidade. No entanto, o autor não deixa de apresentar uma definição muito própria ao referir que «O Teatro será (...) uma arte cuja matéria-prima é o corpo do actor que, falando e movendo-se, exprime, tornando-a significativa perante um auditório, uma acção imaginada» (Jacinto, 1991: 167).

Por sua vez, há autores que preferem definir ambas as expressões, apresentando características que as distinguem, ainda que os limites da sua distinção sejam bastante ténues. É o caso do objectivo primordial de ambas as linguagens. Relativamente a este aspecto, autores como Grande, Sezinando e Ucar, entre outros, são unânimes em proferir que a grande diferença entre as duas expressões reside no objectivo final. Senão vejamos o que escrevem sobre o assunto:

- La gran diferencia es el objetivo, pues si en el teatro es la representación final ante público, en la dramatización, por el contrario, lo significativo es el proceso de elaboración (Grande, 2006: 915);

- Teatro em termos gerais, é uma arte cénica em que o principal objectivo é a construção de um espectáculo teatral para apresentar a um público, ao passo que a expressão dramática, ainda que utilize algumas técnicas teatrais, é acima de tudo uma prática educativa que contribui para o desenvolvimento do indivíduo (Sezinando, 2010: s.p);

- O primeiro [teatro] dá ênfase ao espectáculo, como obra dramática acabada, apta a ser vista. O espectáculo será, pois, elemento capital para se poder falar de teatro. A segunda

[expressão dramática], pelo contrário, dá ênfase à realização da acção propriamente dita, no processo de representação. Assim, o primeiro define-se pelo produto, enquanto a segunda se define pelo processo (Ucar, citado em Cunha, 2008: 168).

Ao ler estas definições podemos facilmente depreender que, segundo os autores acima referidos, a principal diferença entre teatro e expressão dramática reside no facto de o teatro atribuir significado primordial ao espectáculo, à representação final para um público e a expressão dramática ao processo de representação. No entanto, há ainda outras características que permitem distinguir estas duas linguagens, como é o caso da existência/inexistência de um texto fixo e da existência/inexistência de um espaço convencional.

Na realidade, vários são os autores que, unanimemente, afirmam que a presença de um texto físico representa um obstáculo à tão desejada exploração saudável da personalidade, da criatividade e da imaginação da criança e do jovem. Como afirma Leenhardt,

o jovem “actor”, ao reduzir-se à palavra, ignora a representação e limita-se a dizer sem representar, o que conduz a mutilar até à deformação a expressão dramática, da obra em causa» (Leenhardt, 1994: 23), por isso «será necessário, de princípio, eliminar o texto em benefício exclusivo da acção que se pretende mostrar (Leenhardt, 1994: 24).

Daqui podemos depreender que, enquanto o teatro visa uma reprodução fiel da realidade, a expressão dramática «visa pôr em prática a integral manifestação da personalidade da criança» (Barata, 1979: 40). Por sua vez, a inexistência de um texto físico permitirá à criança e/ou ao jovem projectar-se em espaços tão distintos quanto as situações por eles imaginadas, não sentindo, por isso, a necessidade de transmitir uma aparência através de espaços e até de vestuário e/ou acessórios que formam parte do “convencionalismo” do teatro.

Como se pode verificar, vários são os aspectos que parecem distanciar teatro de expressão dramática: objectivo final, existência/inexistência de um texto físico e existência/inexistência de um espaço convencional. No entanto, e como já foi referido na introdução deste tópico, ambas partilham aspectos comuns, como é o facto de serem entendidas como linguagens teatrais, mas também de serem aspectos da mesma matéria dramática. É, portanto, neste sentido que Leenhardt e Barata se referem ao facto de

haver partilha entre as duas linguagens, valendo-se estas da comunicação como sua pedra basilar: para o primeiro, o jogo dramático² não tem a finalidade de conduzir a um espectáculo teatral, mas utiliza constantemente elementos do teatro, introduzindo a criança no universo de sinais e convenções teatrais (Leenhardt, 1974: 28); para o segundo,

[o *jogo dramático*] é apenas um importante exercício de comunicação; e o teatro como cadeia de comunicação tem muitas das características ensaiadas no *jogo dramático*: por exemplo, o constante questionar-se sobre a trama, quer pelos seus intérpretes, quer pelos seus “espectadores” (Barata, 1979: 43).

Para concluir, e tendo em conta tudo o que foi dito e referido até ao momento, é natural que definir e distinguir teatro de expressão dramática não seja propriamente fácil, sobretudo para aqueles que não possuam qualquer tipo de formação nesta área ou que, erradamente, cresceram a associar teatro e expressão dramática a textos de autores dramáticos lidos e, superficialmente, analisados numa sala de aula. Outro aspecto importante nesta questão de saber destringir estas duas formas de expressão, é o facto de haver elementos que, por um lado, as distanciam e, por outro, as aproximam, dificultando assim uma delimitação de fronteiras entre ambas. Na minha opinião, são estes dois factores que se encontram no centro da dificuldade em distinguir as duas linguagens.

² Entenda-se por jogo dramático a técnica utilizada pela Expressão Dramática para desenvolver as várias vertentes do indivíduo (saber, saber fazer e saber ser). Mais adiante explicar-se-á com mais detalhe em que consiste o jogo dramático.

Fundamentos educativos da Expressão Dramática

**C
A
P
Í
T
U
L
O

I
I**

2. Da expressão à expressão dramática

Podemos destacar significações, abordagens e objectivos distintos a partir do conceito de expressão: estar, comunicar e criar. Estas três dimensões não devem ser consideradas exclusivas, mas complementares (Luís Filipe Aguilar).

Até a este momento, referi-me não só a elementos que aproximam teatro de expressão dramática, mas também a elementos que permitem distanciar as duas linguagens. Agora, e antes que me debruce sobre os diferentes fundamentos educativos da expressão dramática, urge fazer uma referência aos conceitos de expressão e de drama, uma vez que também aqui se tem instalado alguma confusão quando se pretende distinguir expressão de expressão dramática.

Comecemos por observar e analisar as raízes etimológicas dos dois vocábulos. *Expressão*³ tem origem no substantivo latino *expressio, ionis* que, por sua vez, deriva do verbo latino *exprimere*. Entre os muitos significados deste verbo, encontram-se os seguintes: fazer sair, pronunciar, reproduzir e manifestar sentimentos por palavras ou gestos. *Drama*⁴, por sua vez, tem origem no verbo grego *dráō*, que significa fazer. Mais tarde, esta palavra dá lugar ao substantivo latino neutro *drama*, adoptando o significado de acção teatral.

Tendo em conta as definições etimológicas, poderemos distinguir expressão de expressão dramática? Antes de responder, atentemos primeiramente nas seguintes definições de expressão:

- é o fenómeno que projecta no exterior e torna presente aos outros, com o auxílio de um suporte formal, de um código particular, aquilo que existe no íntimo de cada um. (...) Expressar-se é, antes de mais, revelar-se, tornar-se transparente aos olhos dos outros (Gloton e Clero, 1976: 53-54);
- é a manifestação da existência, traduzida na vontade de afirmação e de exteriorização do Eu, em relação a si próprio, aos outros e ao mundo, com ou sem mediação de um produto a criar (Aguilar, citado em Aguilar, 2001: 29).

³ SÉGUIER, Jaime de (direcção), *Dicionário Prático Ilustrado*, Porto: Lello e Irmãos Editores, 1996, pág. 492. FERREIRA, António Gomes, *Dicionário de Latim-Português*, Porto: Porto Editora, 1994, pág. 460.

⁴ SÉGUIER, Jaime de (direcção), *Dicionário Prático Ilustrado*, Porto: Lello e Irmãos Editores, 1996, pág. 383. FERREIRA, António Gomes, *Dicionário de Latim-Português*, Porto: Porto Editora, 1994, pág. 402.

Na verdade, todo o indivíduo contém algo dentro de si que tem necessidade de fazer sair, de manifestar. Tal como acontece quando temos um carro e necessitamos de combustível para que possamos mover-nos, o mesmo se passa connosco e com o que está dentro de nós. Também o ser humano necessita de combustível para exteriorizar o que está dentro de si – são as dimensões do *estar* e do *comunicar* a que se refere Aguilar (2001: 27-28) Neste caso, ao combustível dá-se o nome de linguagem, linguagem essa que necessita aliar-se a um fazer, a uma acção. Quando essa acção é real, a linguagem será denominada apenas de linguagem, no entanto, quando a acção não é real, a linguagem será denominada de dramática. Que conclusão podemos retirar? Todos nós sentimos necessidade de manifestar os nossos sentimentos, sobretudo corporalmente, no entanto, quando o fazemos através de acções que não pertencem ao mundo real, ao mundo do nosso quotidiano, entramos já no patamar do criar, uma das dimensões referidas na epígrafe e indispensáveis para um salutar desenvolver da expressão dramática. Assim, expressão dramática distingue-se de expressão pelo facto de recorrer a acções próprias de um mundo que não pertence à realidade. Como salienta Aguilar,

A expressão dramática não é a realidade; ela constitui, por assim dizer, uma segunda realidade a viver (evitamos aqui empregar o conceito, sempre equívoco, de ficção. (...)) Neste contexto, a expressão dramática é uma espécie de segundo mundo que explica, que transforma e que reflecte o primeiro, o da realidade, colocando esta, muitas vezes, no seu lugar (Aguilar, 2001: 31).

Para terminar, creio ser pertinente referir-me à definição apresentada por Grande. A autora afirma que a expressão dramática é uma linguagem que, através do jogo dramático, tem como principais objectivos: ir ao encontro da consciência de si mesmo e do outro e viver uma experiência social. Por isso, para esta autora, e à semelhança do que acima mencionei, «la expresión dramática es *hacer*⁵» (Grande, 2006: 916).

⁵ Sublinhado por mim.

2.1. Elementos que constituem a Expressão Dramática

É do conhecimento geral que é através do corpo que, desde cedo, mesmo antes do aparecimento da fala, as crianças reagem a estímulos e comunicam consigo próprias e com os outros, começando, desta forma, a estruturar o seu mundo. É precisamente nesta fase que surge o fenómeno da imitação, fenómeno extremamente importante porque leva a criança à socialização, através da imitação de gestos e expressões que vão sendo aperfeiçoados e aplicados a novas situações.

Ainda relativamente ao corpo, este elemento é considerado por alguns autores, como um elemento fulcral, se não mesmo o mais importante, para comunicar e interagir. Na sua obra relacionada com este assunto, Paloma Santiago, ao tentar definir e fundamentar a “existência” de uma linguagem denominada Expressão Corporal, refere que não pode haver comunicação sem corpo e que este tipo de linguagem é fundamental para que qualquer indivíduo, desde tenra idade, aprenda a conhecer-se e a compreender-se, ao experimentar o seu corpo. A autora vai ainda mais longe ao afirmar que

si redujéramos las posibilidades expresivas del hombre a la palabra, el resultado que obtendríamos sería el de un hombre bloqueado y de gran pobreza expresiva. Si, por el contrario, le potenciáramos los aspectos no verbales y le negáramos la palabra, el resultado obtenido sería igual de nefasto, si no peor (Santiago, 1985: 25).

Mais adiante, num capítulo sobre uma possível relação entre expressão corporal e comunicação, a mesma autora desperta a nossa curiosidade ao indagar se, de facto, expressão corporal é comunicação. Para responder com clareza e total imparcialidade a esta questão, Paloma Santiago, num primeiro momento, refere que, dado que a expressão é característica essencial da comunicação, «la Expresión Corporal favorece la Comunicación Interpersonal» (Santiago, 1985: 57). No entanto, a autora crê que esta inferência não seja suficiente para responder à pergunta que lançou e, por isso, no momento seguinte, indica-nos que há dois tipos de resposta, consoante a opinião de alguns autores: por um lado, encontram-se aqueles que identificam expressão corporal com comunicação, mas, por outro, encontram-se aqueles que distinguem expressão de comunicação. Dado que a autora procura, acima de tudo, ser imparcial em busca de uma resposta clara, Paloma Santiago acaba por concordar que, de facto, estar vivo é expressar-se e,

consequentemente, comunicar, mas está também de acordo com o facto de a expressão nem sempre ser comunicação:

Con los que distinguen entre expresión y comunicación estamos de acuerdo: la comunicación siempre es intencional mientras que la expresión puede ser intencional y, muchas veces, no lo es. Siguiendo esta lógica tenemos que decir que la comunicación es siempre expresión mientras que la expresión no es siempre comunicación» (Santiago, 1985: 59).

Tendo em conta esta última citação, poder-se-ia concluir que a autora considera que expressão corporal não é o mesmo que comunicação. No entanto, Paloma acaba por dar uma resposta concreta, ainda que velada: há que ter em conta que a intencionalidade é uma característica inerente à natureza comunicativa do indivíduo, o que significa que, consciente ou inconscientemente, todos transportamos uma carga intencional nas nossas relações interpessoais. Para rematar a conclusão de Paloma Santiago, convém fazer referência ainda a dois outros autores: Julius Fast, que confirma que a linguagem corporal é capaz de emitir e receber mensagens, o que significa que estamos no campo da comunicação (Fast, 1971: 13); Luis Dorrego, que nos informa que a nossa expressão corporal é extremamente importante para a comunicação, sendo que 70% da linguagem que é utilizada durante o processo de comunicação é corporal, enquanto os restantes 30% é verbal (Dorrego, s.d.: 2).

Para além do elemento corpo, e à medida que a criança cresce e começa a fazer uso da voz, da audição e da visão, surgem outros elementos igualmente importantes, como é o caso do espaço e dos objectos. No caso do primeiro elemento, é importante que se favoreça uma vivência do espaço, uma vez que o indivíduo necessita de um espaço seguro e lúdico, que lhe permita explorar todas as suas capacidades e tomar consciência de todas as realidades. A este espaço, Paloma Santiago atribui o nome de «espacio de seguridad» (Santiago, 1985: 164) e María Prieto Grande acrescenta que deve ser «[un espacio] lúdico donde se puede experimentar cada fase del proceso [de dramatización]» (Grande, 2006: 919). Relativamente ao terceiro e último elemento, a relação do indivíduo com este, permitir-lhe-á alargar horizontes, na medida em que sempre que o indivíduo, neste caso a criança ou o jovem, encontre outros usos e sentidos para um objecto, acabará por encarar tudo o que está à sua volta de maneira diferente, modificando-se igualmente a sua relação com o mundo. Não é por acaso que Landier e Barret consideram este elemento como um elemento indutor - terminologia que será

analisada no ponto seguinte – e essencial para dinamizar a capacidade imaginativa do indivíduo (Landier e Barret, 1994: 21-25).

2.1.1. Indutores

Após a análise dos elementos que constituem a Expressão Dramática, debruçar-me-ei agora sobre outros elementos que, pela sua natureza e função, são denominados indutores.

Os indutores, tal como Landier e Barret explicam, são elementos que servem de «canal de expressão» (Landier e Barret, 1994: 21), para se entrar no universo tão desejado da imaginação pela acção, oferecendo ao indivíduo uma panóplia de novas interpretações espontâneas. Com esta função encontram-se os seguintes elementos: objecto, imagem, som, personagem e texto. Atentemos agora nas suas características principais:

- Objecto: este é o primeiro a ser assinalado pelos dois autores porque o indivíduo pode observá-lo, manipulá-lo e explorá-lo. Estes primeiros contactos permitir-lhe-ão ver e sentir o objecto de várias formas, abrindo-lhe todas as portas para o conhecimento e a imaginação. Após estes primeiros contactos, e sempre com a ajuda preciosa da imaginação, o indivíduo estará apto para encarnar o objecto, atribuindo-lhe diferentes formas, funções e finalidades. Convém ainda acrescentar que a relação com este indutor permitirá ao indivíduo desenvolver a sua expressão corporal pelo movimento.

- Imagem: a este indutor são-lhe atribuídas características diferentes das do objecto, pois a imagem transmite sempre uma mensagem, que pode ser interpretada de diferentes maneiras «em função do espectador, das situações, do contexto» (Landier e Barrett, 1994: 39). Neste caso, e comparando com o indutor anterior, o indivíduo não poderá manipular fisicamente a imagem, mas poderá, após a fase de observação, descrever o que sente ao olhá-la, confrontando a sua interpretação com as dos companheiros. Um conjunto de exercícios que se tornaria interessante realizar seria: num primeiro momento, o professor espalharia pelas paredes da sala várias imagens; em seguida, e após observação e escolha de uma imagem, cada aluno descreveria o que sentia ao olhar para essa imagem, para que os seus companheiros a pudessem identificar; num último momento, os alunos agrupar-se-iam em pares, escolheriam três imagens e contariam

uma história a partir das mesmas, para que os restantes companheiros as pudessem identificar.

- Som: «traz uma outra dimensão, entra em interacção com o espaço e permite experimentar a relação espaço-tempo» (Landier e Barret, 1994: 22). Na realidade, o som é um indutor do movimento corporal, assim como de diferentes sensações, consoante ritmo e musicalidade. Não é por acaso que, assim como a expressão dramática, a expressão musical seja considerada tão importante para o indivíduo em qualquer etapa da sua vida, sobretudo na etapa inicial, devendo, sempre que possível, fazer parte do mundo da criança, para que esta nunca perca a capacidade de interagir com os outros.

- Personagem: convém esclarecer, desde já, que a palavra personagem pode ter duas acepções: a primeira remete-nos para um sentido mais social (pessoa considerável, ilustre), ao passo que a segunda para um âmbito mais artístico (pessoa que representa um papel, mobilizando todo o seu ser em prol da sua personagem). De facto, quando se pensa em personagem, o verbo que lhe associamos imediatamente é o verbo *representar*. No entanto, e tendo em conta o que já foi referido enquanto às diferenças entre teatro e expressão dramática, há ainda uma terceira acepção que se relaciona com o mundo do conhecimento de si e do outro, com o mundo da descoberta e domínio do corpo e com o mundo da constante aprendizagem e vivência de realidades distintas. Essa acepção associa-se ao verbo *criar*, uma vez que aqui não se trata apenas de interpretar, pelo contrário, ao jogador⁶ «ser-lhe-á necessário imaginar as suas origens, a sua vivência, as pessoas que ele encontrou» (Landier e Barret, 1994: 63). Uma vez mais, a imaginação tem um papel importantíssimo, assim como acontece na relação do indivíduo com os restantes indutores, possibilitando a cada um de nós segurar o leme da nossa embarcação pessoal, rumo à descoberta de toda a riqueza de que somos portadores.

- Texto: já aqui me referi a texto enquanto texto dramático. No entanto, quando falo em texto como indutor, refiro-me às possibilidades que, seja ele oral ou escrito, nos oferece para elaborar outros textos, outras realidades, outras ficções. Autores como Landier e Barret, Ryngaret e Barata, são unânimes em considerar este indutor como um ponto de partida. Como tal, todos eles apresentam propostas de trabalho semelhantes, para fazer deste indutor um verdadeiro estímulo à busca do prazer e do conhecimento. Por exem-

⁶ Entenda-se aqui por jogador aquele que participa num jogo dramático.

plo, os primeiros autores louvam o efeito fantástico que a justaposição de textos muito diversos oferece aos indivíduos, sobretudo quando associados aos restantes indutores. Estes autores apontam ainda para a necessidade de «pôr [o texto] em movimento e (...) em situação física» (Landier e Barret, 1994: 79). Na realidade, na relação com todos os indutores aqui referidos, não basta apenas explorá-los sensorialmente ou relacionar-se com eles de um modo afectivo, é necessário também trabalhá-los a nível da motricidade e da verbalização, para se poder consagrar tempo à exploração global e à dramatização (estrutura apresentada pelos dois autores para trabalhar cada um dos autores). No caso dos outros autores, ambos apresentam propostas de exploração do texto, propostas essas que visam trabalhar sobretudo três aspectos: a relação significante/significado, as variações expressivas da voz e, por último, a relação entre voz e corpo, sendo que quem aplica este tipo de propostas nunca deve ter em mente «a criação de um produto acabado, nem exercícios fundados em normas» (Ryngaert, 1981: 109), porque o que conta é:

- o processo de apropriação do texto (Ryngaert, 1981: 110);
- o desaparecimento de bloqueios, inibições, vergonhas perante «o medo de ser ridículo (Barata, 1979: 102);
- consciencializar a criança de que no “jogo dramático” (...) é muito importante o que se diz e como se diz (Barata, 1979: 102);
- ter consciência de que todos eles [os emissores de signos do corpo] estão centralizados e que (...) é natural que o que a voz diz, o corpo também queira dizer (Barata, 1979: 102).

Até este momento estive a enumerar e a louvar características de cada indutor. No entanto, cabe-me alertar o leitor para a presença do elemento incerteza aquando do trabalho realizado com cada um destes indutores. Na verdade, cada um de nós possui características diferentes e provem de contextos e realidades diversos, factos que tornam o ser humano especial. Tendo em conta esta perspectiva, facilmente nos apercebemos que é muito difícil prever a 100, até mesmo a 50%, os efeitos que tais indutores possam produzir.

2.2. Dimensões trabalhadas pela Expressão Dramática

Cada homem tem em si um continente de carácter por descobrir. Feliz aquele que age como Colombo na sua própria alma (J. Stephen).

A Expressão Dramática, mais do que um conceito e uma linguagem, é uma arte, não uma arte que possa ter como finalidade um determinado produto, mas arte no sentido de possibilitar à criança desenvolver todas as suas necessidades e todas as suas vertentes, quer pessoais, quer colectivas como se da descoberta de um novo continente se tratasse! À frase em epígrafe, acrescentaria *feliz daquele que se torna Colombo, que busca e rebusca o argumento da sua própria vida, privilegiando sempre as aprendizagens que adquire ao longo do seu percurso.*

Neste âmbito, e tendo sempre em conta os elementos referidos e analisados nos pontos anteriores, a expressão dramática, através do jogo dramático, permitirá trabalhar três dimensões essenciais do indivíduo: auto-estima, relação com os outros e capacidade de comunicar verbal e não verbalmente. Estas dimensões encontram-se associadas a planos e a objectivos distintos: no plano intelectual, pretende-se que o indivíduo explore as diferentes percepções, desenvolvendo a sua capacidade imaginativa e criativa; no plano afectivo-emocional, pretende-se que o indivíduo aprenda a libertar e a controlar as suas emoções, desenvolvendo a sua personalidade emocional e social ao experimentar diferentes formas de reacção e de comportamento; nos planos físico e oral, pretende-se que o indivíduo se expresse corporal e verbalmente, desenvolvendo a capacidade de interagir com o outro.

Ainda a este respeito, Manuel Guerra acrescenta uma quarta dimensão, a dimensão cultural. Nela, a expressão dramática favorecerá o fortalecimento de «uma consciência exigente e activa relativamente ao meio, físico social e cultural que começa na nossa rua, no nosso bairro, na nossa cidade, para dar a volta ao mundo» (Guerra, 2007: 4). O autor refere também que qualquer expressão artística deve trabalhar o indivíduo na sua globalidade, mobilizando todos os seus aspectos, interiores e exteriores, para que este possa atingir a plenitude comunicativa. Neste sentido, cabe à sociedade dita democrática «proporcionar [essa dimensão integral do homem] a todos os cidadãos independentemente dos estratos sociais a que pertencem» (Guerra, 2007: 4). Pena é que muitas

sociedades não tenham ainda entendido o verdadeiro valor de uma arte e linguagem como a expressão dramática (o caso português será abordado num momento posterior).

2.3. Natureza e importância do jogo para o ser humano

O tempo é uma criança a jogar aos dados (Heraclito).
El juego constituye una categoría primaria de la vida (Huizinga).

Não será por acaso que encontramos ao nosso dispor muita bibliografia e outras referências à importância do jogo para o ser humano. Na realidade, em quase todos os livros e artigos que consultei, verifiquei que havia sempre uma referência a esta questão, mesmo que de uma abordagem breve se tratasse.

Um dos autores que se preocupou com a importância do jogo para o ser humano, abordando este tema de forma intensa, foi Johan Huizinga. O próprio refere, no prólogo do seu livro intitulado *Homo Ludens. El juego como elemento de la historia*, que pretendeu, acima de tudo, relacionar dois conceitos muito importantes para qualquer indivíduo, os conceitos de jogo e de cultura. Tendo em mente este objectivo, Huizinga apresentou-nos com temas que pretendiam entender o jogo como fenómeno cultural (*Naturaleza y significación del juego como fenómeno cultural, Juego y competencia como funciones creadoras de cultura, El elemento lúdico en la cultura actual*), apresentando uma verdadeira dissertação sobre o papel do jogo e o espírito do jogador na história das sociedades e das culturas.

Antes de tudo, Huizinga explica que as expressões *Homo Sapiens* (Homem que sabe) e *Homo Faber* (Homem que fabrica) não designam por completo a essência do ser humano porque todo o comportamento humano é jogo. Assim sendo, a expressão em falta é a do *Homo Ludens*, pretendendo esta atribuir ao jogo um papel tão essencial quanto a sapiência e o ofício. A partir do estabelecimento do jogo como «categoría primaria de la vida» (Huizinga, 1943: 17), o autor procura demonstrar que a cultura tem, na sua origem, aspectos próprios do jogo, podendo-se afirmar que aquela nasce com o jogo.

Para poder fundamentar a sua teoria, e tendo em conta que para o presente trabalho é importante conhecer todos os aspectos fundamentais do jogo, Huizinga começa por falar da natureza e significado do jogo como um fenómeno cultural. Para o autor, o jogo está presente em todas as formas de comunicação humana e, por isso mesmo, apresenta características que lhe são próprias e que lhe permitem enriquecer culturas e sociedades. Talvez por isso o autor esteja convicto que, ao contrário do que parece pensar Coelho (Coelho, 1934: 1-2), o jogo é, em primeiro lugar, um fenómeno cultural e, somente depois, pode ser considerado como tendo uma função biológica. Segundo este filósofo e historiador neerlandês, o jogo apresenta as seguintes características (Huizinga, 1943: 17-25):

- é um acto voluntário, nunca constituindo um dever ou uma obrigação moral. Sendo um dever ou uma obrigação, o prazer e a liberdade tão procurados não surgem, logo um dos objectivos do jogo é aniquilado;

- o mundo “habitual” do quotidiano é posto de parte momentaneamente, surgindo um mundo novo, distante do ambiente diário, que permitirá ao indivíduo, sobretudo à criança, descansar. Também Ferran e seus companheiros investigadores se referem a este mundo como sendo o mundo da ficção (Ferran, Mariet e Porcher, 1979: 20-21). E a ficção começa quando há uma ruptura, um distanciamento da realidade. Este desligar do real permite o surgimento de um novo mundo;

- ocorre dentro de limites de tempo e de espaço, o que não acontece na vida real;

- há possibilidade de se repetir;

-“alimenta-se” da tensão. No que diz respeito a esta característica, Ferran e companheiros referem-se também ao descanso. Para estes autores,

o jogo é sempre uma *instauração*, o começo e a produção de um tempo particular graças ao qual o jogador escapa às pressões do quotidiano. Isso explica, por exemplo, que a criança jogue muitas vezes contra qualquer coisa, para se vingar de uma sorte desfavorável (Ferran, Mariet e Porcher, 1979: 21).

Apesar de atribuírem uma designação diferente a esta característica, ambos os autores se referem ao mesmo: o jogo acaba por funcionar como momento de descanso das tensões presentes na realidade, momento em que, ao entrar no mundo da ficção, o

indivíduo poderá igualmente “combater” essas mesmas lutas e tensões vividas no mundo real;

- cria ordem: «Realiza, en un mundo imperfecto y en una vida confusa, una perfección limitada. El orden impuesto por el juego es absoluto» (Huizinga, 1943: 25).

A partir das características que assinala, Huizinga apresenta a sua própria definição de jogo:

acción u ocupación voluntaria, que se realiza dentro de determinados límites fijos de tiempo y espacio, de acuerdo con reglas voluntariamente aceptadas pero absolutamente obligatorias, que lleva su fin en sí misma y va acompañada por una sensación de tensión y fruición mas la conciencia de ser algo “distinto” de la “vida ordinaria” (Huizinga, 1943: 45).

Como se pode ver, na sua definição Huizinga também se refere à presença de regras. Apesar de não ter apontado as regras como sendo uma das características essenciais ao jogo e ao acto de jogar, o autor acaba por mostrar que este factor é extremamente importante, quando se refere a formas do jogo - «[una acción] que transcurre según reglas fijas y en orden» (Huizinga, 1943: 28). Ainda a este respeito, também Coelho salienta que é necessário cumprir regras, mas que, no entanto, é igualmente essencial que o jogo conserve o seu aspecto relacionado com o prazer (Coelho, 1974: 16-17).

Além das características já enumeradas, creio ser importante referir outras três, desta feita assinaladas por Ferran e companheiros. Estes, para além da ficção, do descanço e das regras, apresentam outras que acabam por complementar a definição de Huizinga, ajudando-nos a verificar, analisar e compreender a importância que tem o jogo para o ser humano (Ferran, Mariet e Porcher, 1979: 22-25). Assim sendo, atente-mo-nos nas seguintes características:

- exploração:

Porque encarna bem um controlo do indivíduo sobre si próprio e sobre as suas acções, o jogo aparece sempre como o exercício de um poder. Jacques Henriot mostrou exemplarmente que jogar é explorar o mundo, medir-se com ele, reunir as suas forças para resolver uma dificuldade, vencer um obstáculo (Ferran, Mariet e Porcher, 1979: 22).

Podemos acrescentar que, através do jogo, o jogador explora-se a si e ao mundo, construindo-se a si mesmo;

- socialização: ao jogar, socializamo-nos porque nos relacionamos com os outros. Entrando no mundo da ficção, temos a possibilidade de nos confrontar e, ao mesmo tempo, de colaborar com alguém. Esta dupla vertente, que se revela antagónica e cooperativa, permite que, uma vez mais, nos exploremos e exploremos o mundo, assim como nos situemos em relação aos outros, tomando consciência da sua e da nossa importância. Só assim se entende a essência da socialização;

- competição: «O termo do jogo é sempre uma forma de vitória, de resultado atingido para o qual tendia o esforço do jogador.» (Ferran, Mariet e Porcher, 1979: 25). Apesar de nos encontrarmos no âmbito da exploração, da descoberta e da cooperação, ao jogar também nos encontramos no âmbito da competição, uma competição que permitirá ao jogador ultrapassar dificuldades, assim como desenvolver as suas capacidades psicossociais, afectivas e intelectuais. No entanto, a este respeito refere Huizinga que a competição não faz parte do jogo, na medida em que o resultado não faz parte do processo vital necessário a um grupo (Huizinga, 1943: 70).

Antes de terminar, convém ainda salientar outro aspecto: o da relação entre jogo e acto sagrado. Na sua obra, Huizinga explica que a jogo não se pode opor o conceito de seriedade, sendo que «El carácter lúdico puede ser propio de las acciones más sublimes.» (Huizinga, 1943: 33). Neste caso, o autor refere-se ao acto sagrado que, por todas as características que possui, se aproxima formalmente do jogo. Na verdade, há uma relação próxima entre as formas primitivas dos ritos sagrados e as formas do jogo: de salientar que, tal como no jogo há uma necessidade de “isolamento”, de distanciação do mundo real, também no campo sagrado há a preocupação e a tendência de isolamento, de forma a defender o sagrado de influências exteriores. Barata refere ainda outro aspecto que aproxima estes dois conceitos, que é o facto de em ambos estarem presentes aspectos míticos e rituais - basta pensar na criança que, involuntariamente, começa por imitar e no conceito de imitação como acto mágico e inerente ao ser humano, como referiu Aristóteles (Barata, 1979: 35-36).

Tendo em conta tudo o que até aqui foi referido sobre a natureza do jogo e sua importância, podemos verificar que, apesar de o jogo ser considerado uma actividade

algo complexa, não deixa de ser um elemento essencial para o ser humano, porque, através dele, o Homem explora-se, descobre-se, supera-se, socializa-se. De facto, já Platão preconiza a importância do jogo para o ser humano quando diz que

cada cual tiene que pasar la vida de paz lo mejor que pueda. ¿Y cómo es el modo adecuado? Hay que vivir jugando, haciendo juegos de sacrificio, de canto, de baile para predisponer favorablemente los dioses, defenderse de los enemigos y salir triunfante de las luchas (Platão, citado por Huizinga, 1943: 33-34).

Se atentarmos na citação anterior, verificamos que este filósofo grego nos diz que o jogo é o melhor modo de viver plenamente e em paz, uma vez que nos permite sair triunfantes das lutas e tensões que sobrecarregam o nosso quotidiano. Além disso, ao interpretar a vida e o mundo através do jogo, o Homem está também a contribuir para “praticar” cultura de uma forma lúdica. Huizinga refere que «la cultura nace en forma lúdica, o sea: al principio, la cultura se practicaba en forma de juego» (Huizinga, 1943: 67). Esta afirmação de Huizinga revela que, nas sociedades arcaicas, é o jogo que permite o aparecimento de certos aspectos culturais, dado que o jogo envolve expressão, comunicação, conduzindo também a diferentes tipos de arte. No entanto, e através do marco que representa a obra deste autor, verificamos que, à medida que as sociedades e respectivas culturas se foram desenvolvendo, também se tornaram mais organizadas e, conseqüentemente, mais complexas. Estes níveis de organização e complexidade reposicionam o jogo e a sua importância, relegando-o para um campo secundário.

Aqui está uma das razões pelas quais escolhi este tema para o presente relatório: o facto de o jogo e, por consequência, uma pedagogia do jogo se encontrarem ainda no baú dos tesouros escondidos. Pretendo mostrar que ao jogo se deve atribuir o devido valor, sobretudo quando nos encontramos no domínio de uma nova pedagogia que pretende aproximar a escola da vida e a criança/adolescente do mundo.

2.3.1. O jogo no contexto da Expressão Dramática

O carácter lúdico do jogo dramático responde a necessidades primordiais do ser humano – a da exteriorização de si no contexto de comunicação e a da busca do prazer na construção da aprendizagem. O jogo permite ainda assimilar mais experiências e dessa forma alargar a compreensão do mundo (Currículo Nacional do Ensino Básico).

Viu-se que o jogo, pela sua natureza e características, desde sempre permitiu ao ser humano libertar-se e partir para a exploração de si e dos outros. Vimos que há regras para cumprir, para que o jogo conserve o carácter de prazer. Vimos também que a expressão permite a comunicação e que esta leva à aprendizagem. Na realidade, todos estes aspectos relacionados com os conceitos de jogo, de jogador e de jogar são fundamentais para que nós, enquanto ser individual e enquanto ser colectivo, possamos crescer e desenvolver todas as nossas capacidades, incluindo capacidades imaginativas, criadoras, reflexivas, autocríticas e críticas.

Não esquecendo que o ser humano, sobretudo uma criança, é um diamante em bruto⁷, uma verdadeira pérola, um dos objectivos da expressão dramática passa por abrir a concha onde se encontra essa pérola e revelar aos outros a sua beleza, as suas conquistas e as suas capacidades. Recorri a esta metáfora porque acredito que cada um de nós tem muito mais para dar a si e à humanidade. No entanto, muitas vezes me deparo com pessoas que, infelizmente, não sabem o que valem e não se sabem valer de todas as suas potenciais habilidades. Por que razão agimos assim? No que ao jogo diz respeito, várias razões podem ser apontadas: as faculdades da imaginação não foram correctamente desenvolvidas; terá sido estabelecida uma constante oposição entre trabalho e jogo; ao jogo ter-lhe-á sido associada a ideia de inactividade; as funções psicossociais, afectivas e intelectuais não foram correctamente desenvolvidas; à criança não lhe foi dada a possibilidade de se envolver, de forma lúdica e saudável, na descoberta do seu corpo e na sua construção intelectual. Por todas as razões acima apontadas, é importante que entremos agora no mundo da expressão dramática e vejamos de que meios se vale esta linguagem, para contribuir para o pleno desenvolvimento do indivíduo. De ressaltar que, a partir deste momento, me referirei apenas a crianças e a adolescentes, uma vez

⁷ Gloton e Clero referem-se à criança como sendo, por natureza, criadora.

que as fases da infância e da adolescência são cruciais para descobrir, explorar e potencializar as qualidades do ser humano.

Para tal, e no âmbito da expressão e da educação dramática, os programas do primeiro ciclo do ensino básico distinguem dois tipos de jogos: por um lado, os jogos de exploração e, por outro lado, os jogos dramáticos (Ministério da Educação, 2006: 77).

No caso do primeiro tipo, este, como a própria designação indica, consistirá em explorar. Que elementos serão explorados? Aqueles que já referenciei como sendo os elementos constituintes da expressão dramática - corpo, espaço e objectos. Quais os principais objectivos a atingir ao aplicar este tipo de jogos? Explorar todas as possibilidades expressivas do corpo, da voz, dos gestos e dos movimentos, adquirir, de forma progressiva, o domínio do espaço e, para terminar, explorar possibilidades expressivas através da utilização de objectos (Ministério da Educação, 2006: 78). Como devem decorrer estas actividades de exploração? De forma que, de maneira espontânea, as crianças e/ou adolescentes explorem as suas capacidades sensoriais, motoras e imaginativas. De referir que esta exploração que se pretende que as crianças realizem está relacionada com a formação e o desenvolvimento da inteligência e da criatividade⁸ infantis. Ao debruçar-se sobre este assunto, Piaget estabeleceu diferentes estádios, estádios que nos permitem compreender de que modo se relaciona a criança/adolescente consigo e com o mundo, permitindo-nos igualmente adequar actividades que sejam potenciadoras não só do pleno desenvolvimento corporal, mas também do desenvolvimento intelectual, afectivo e social de cada criança/adolescente. Esta divisão estabelecida por Piaget revela-nos que, pelo menos até aos sete/oito anos, a inteligência da criança passa por duas etapas: a sensorial-motora - desde o nascimento até aos dois anos -, que tem correspondência com os jogos de exercício; e a simbólica - dos dois aos sete/oito anos -, correspondendo à etapa dos jogos simbólicos (Caré e Debyser, 1978: 9). Como naturalmente se depreende, a passagem para as fases seguintes implicará o factor progressão, factor esse tão desejado para se entrar no mundo do jogo dramático propriamente dito.

O jogo dramático, segundo tipo de jogo previsto nos programas do primeiro ciclo do ensino básico, consistirá sobretudo em explorar situações diversificadas que

⁸ Aqui como sinónimo de imaginação.

partem sempre de um conflito inicial e que poderão apresentar desfechos distintos, consoante a criatividade de cada aluno ou grupo de alunos. Segundo os princípios orientadores previstos para estes programas, estes jogos permitirão às crianças e adolescentes aliar a exploração das capacidades expressivas do seu corpo à exploração das suas capacidades de relação e de comunicação com os outros. Neste caso, a criança e o adolescente entrarão num mundo diferente, num espaço que Grande pretende que seja «lúdico» (Grande, 2006: 919) e que, ao mesmo tempo, os coloque ante «problemas a resolver: problemas de observação, de equilíbrio, de controlo emocional, de afirmação individual, de integração no grupo, de desenvolvimento de uma ideia, de progressão na acção» (Ministério da Educação, 2006: 77). Para enfrentar e resolver ditos problemas que surgem nesse novo mundo, crianças e adolescentes valer-se-ão de três dimensões diferentes: não verbal, verbal e, por último, verbal e não verbal. Todas estas dimensões terão por base a exploração e, como objectivo final, a comunicação.

Voltando a Piaget, pode ser estabelecida uma relação entre as duas etapas seguintes por ele definidas e o que se pretende de uma criança e de um adolescente ao participar num jogo dramático. De facto, por volta dos sete/oito anos, a criança entra no mundo do pensamento operatório concreto, o que corresponde aos jogos de construção e jogos de regras para, aos onze/doze anos, entrar no mundo do pensamento operatório formal, altura em que surgem jogos mais abstractos, mais conhecidos por jogos de resolução de problemas (Caré e Debyser, 1978: 9). Na realidade, à medida que a criança cresce, há uma progressão na formação e desenvolvimento da sua inteligência. No entanto, à criança não lhe basta apenas existir para que a sua inteligência seja desenvolvida. É um facto que, tal como o referem Gloton e Clero, há um chamamento biológico que impele a criança para uma actividade criadora (Gloton e Clero: 1976: 41-42), mas isso não basta, é necessário ajudá-la a, tal como já proferia Álvaro de Campos, *Sentir tudo de todas as maneiras, / Viver tudo de todos os lados, / Ser a mesma coisa de todos os modos possíveis ao mesmo tempo, / Realizar em si toda a humanidade de todos os momentos / num só momento difuso, profuso, completo e longínquo* (in *Passagem das Horas*).

Tendo em conta o pedido do poeta - experimentar e expressar a vida de todas as formas possíveis e imaginárias -, posso afirmar que, para tais fins, os jogos de exploração e os jogos dramáticos tornam-se o meio mais apropriado de sentir tudo de todas as

maneiras, contrariando a ideia que os adultos possuem de que só a produção final interessa e de que o jogo é apenas um momento de diversão perdido no meio de algo mais sério a ter em conta, o trabalho.

2.3.2. Algumas considerações sobre jogo dramático

Dada a extrema importância que o jogo dramático demonstrou ter para o desenvolvimento global do ser humano, torna-se fundamental fazer uma breve referência a algumas das suas definições. Por um lado, encontram-se aqueles que, não conseguindo separar expressão dramática de teatro, apresentam ainda definições um pouco tecnicistas. É o caso de Ryngaert, Barata e Leenhardt. Por outro lado, encontram-se autores que conseguem distinguir perfeitamente expressão dramática de teatro e, como tal, integrar o jogo dramático numa pedagogia do jogo. Nesta linha de pensamento, encontram-se autores como Dorrego.

Começando por aqueles que ainda têm algumas dificuldades em definir jogo dramático, reportar-me-ei, em primeiro lugar, a Ryngaert. Este autor apresenta várias características que permitem compor a sua definição, partindo sempre da negação de características próprias do teatro. Para ele, jogo dramático

«não visa uma reprodução fiel da realidade, mas sim a sua análise (...); é uma actividade colectiva (...); não está subordinado ao texto (...); não tem em vista a representação oficial rodeada de um importante aparato. Utiliza a apresentação dentro de um atelier como meio para interrogar e para verificar a comunicabilidade do discurso sustentado (...); não reclama actores virtuosos, competentes em todas as técnicas de expressão (...); não necessita de cenários, trajes ou adereços no sentido tradicional.» (Ryngaert, 1981: 34 – 35).

Nesta linha de pensamento encontra-se Barata (Barata, 1979: 40-43). Este autor aponta as mesmas características apresentadas por Ryngaert, no entanto acrescenta um pormenor de extrema importância: jogo dramático é um exercício de comunicação, não uma linguagem, como acontece com o teatro. No caso de Leenhardt, jogo dramático está intimamente relacionado com acção e com o mundo da própria criança, procurando, por isso, responder a todas as suas necessidades. No entanto, acredita que o jogo dramático não representa «por si só a possibilidade completa de expressão dramática para a

criança.» (Leenhardt, 1974: 26), pelo que se depreende que é ainda difícil estabelecer fronteiras.

Ultrapassando o patamar destas ténues delimitações, encontra-se a definição de Dorrego. Este autor define jogo dramático como sendo uma aprendizagem viva que serve para aprender a comunicar, desenvolvendo não só a inteligência emocional do indivíduo, mas também a sua competência existencial, o saber ser (Dorrego, s.d.: 1-2).

Para concluir, e apesar de nas definições acima apresentadas não se entender já jogo dramático como uma técnica que se baseia num texto prévio, impera ainda um problema de interpretação, visto que se entende jogo por oposição a trabalho. A meu ver, o jogo dramático deve ser apreciado como uma oportunidade para desenvolver todas as vertentes do ser humano e, ao mesmo tempo, construir pontes entre a arte e o ensino, a ficção e o mundo real, o prazer e o trabalho.

2.4. Da acção do aluno à acção do professor

A criança tem em si as suas próprias possibilidades de desenvolvimento que, se não encontrarem obstáculos do exterior, serão capazes de se realizar no momento propício, e o importante é proporcionar-lhes sempre os meios de se manifestarem e de se desenvolverem (Pierre Leenhardt).

Um professor é a personificada consciência do aluno; confirma-o nas suas dúvidas; explica-lhes o motivo de sua insatisfação e lhe estimula a vontade de melhorar (Thomas Mann).

Analisar e comentar a acção do aluno e do professor no âmbito da expressão dramática não tem sentido se não se fizer uma breve viagem às origens do fenómeno educativo e, conseqüentemente, se não se fizer referência às diferentes correntes pedagógicas e ao modo como estas preconizam a relação entre estes dois actores tão fundamentais – aluno e professor.

Tal como aconteceu no caso da distinção entre expressão e expressão dramática, também neste caso é importante analisar as raízes etimológicas da palavra *educação*. *Educação* deriva de dois verbos latinos, que correspondem a duas concepções diferen-

tes: *educare*⁹ – alimentar - e *educere*¹⁰ – conduzir, extrair. Esta dupla origem revela uma certa dicotomia entre, por um lado, a concepção de alimentar o educando e, por outro lado, a de fazer extrair do educando todas as suas potencialidades.

Numa tentativa de definir a educação, apresentando a sua função primordial, vários foram os autores que prestaram o seu contributo. Seleccionei apenas Aristóteles, Sócrates e Debesse. Para os filósofos gregos, a educação tem como função a procura do bem e da felicidade comum, formando-se homens e não verdadeiras máquinas humanas de guerra (crítica à educação militar de Esparta, que colocava o valor da conquista acima do valor da virtude). Esta busca do bem é o caminho para a perfeição que só o ser humano consegue atingir. Séculos mais tarde, Debesse revela que, como cada indivíduo contém em si uma enorme aptidão para se desenvolver, a educação deve funcionar como um apoio e não como criadora porque é o indivíduo que se constrói a si próprio (Wojnar, 2003: 6-8). Aqui estão dois exemplos de definição de educação que se complementam e que permitem retirar algumas conclusões: a primeira é que à educação é sempre atribuída uma função ou finalidade, mas nunca no sentido da aquisição de bens materiais; a segunda é que a educação é um processo pelo qual o Homem se valoriza, quer a nível social, quer a nível individual; a terceira e última conclusão que se pode retirar é que a educação é antropológica, uma vez que acaba por estar intimamente relacionada com o Homem, por isso se pode afirmar que o Homem é o sujeito e o objecto da própria acção.

Como a educação é um fenómeno intimamente relacionado com o ser humano, convém ainda, antes mesmo de me debruçar sobre as diferentes correntes pedagógicas e sobre alguns dos seus pressupostos, fazer referência a outro aspecto importante – as estruturas educativas consoante o ideal de Homem “educado”. Na realidade, a educação ocidental tem raízes que se podem descortinar em três matrizes distintas: grega, judaico-cristã e liberal.

No caso da primeira matriz, a educação é encarada como um acto político que visa integrar o indivíduo na *polis* (o conceito *de polis* transcende o do próprio indivíduo), sendo que a vertente individual só ganha sentido na comunidade em que o indivíduo se encontra inserido. Nesta matriz, a educação é ainda encarada como acto cultural

⁹ FERREIRA, António Gomes, *Dicionário de Latim-Português*, Porto: Porto Editora, 1994, 412.

¹⁰ Idem, *ibidem*.

e, como tal, procura-se a perfeição através da imitação dos heróis gregos que, por qualquer feito heróico, conseguem alcançar a imortalidade. De salientar outro aspecto, o de a educação não estar conotada com o sentido profissional e sim com o desenvolvimento de capacidades em várias áreas (espirituais, intelectuais e físicas). Esta sede de desenvolvimento de capacidades corresponde ao ideal grego do Homem belo e bom. Todos estes aspectos são importantes, na medida em que contribuem para o aparecimento da educação humanista.

De seguida, surge a matriz judaico-cristã que vem revolucionar o ideal de Homem existente na Grécia, na medida em que agora cada homem vale por si mesmo e não pela comunidade. A educação passa a ser encarada como um acto religioso porque se prende com o caminhar no sentido do bem, da verdade e de Deus. Uma vez mais se relaciona educação com a busca do bem, mas, neste caso, há uma apropriação, adaptação e cristianização do pensamento grego. Nesta altura, surge um tipo de pensamento que vem influenciar a nossa cultura e a nossa educação, é o pensamento dicotómico (relacionado com os princípios cristãos do bem/mal, de Deus/diabo e da Luz/trevas).

No que concerne à última matriz, a liberal, é de referir que esta se preocupa sobretudo com a liberdade de cada indivíduo e com a adopção da razão como a «força a que se deve fazer apelo para a transformação do mundo humano, para encaminhar este mundo para a felicidade e a liberdade» (Neves, 2002: 15). Neste sentido, revêem-se as funções do monarca/estado, que são confinadas ao estritamente necessário para defender a liberdade de cada indivíduo, visto agora não como súbdito, mas sim como cidadão. No que à educação diz respeito, esta nova visão acerca do ser humano e dos seus direitos conduz ao aparecimento da educação de massas, educação que tem como objectivo principal «criar cidadãos activos» (Neves, 2002: 17). Pretende-se que a escola seja o terreno das luzes, do esclarecimento e da mobilidade social, ou seja, que permita a qualquer indivíduo modificar o seu estatuto social, participando no progresso “exigido” pelos novos tempos (Neves, 2002: 17). Este ideal leva ao aparecimento de declarações de direitos humanos: *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, proclamada em França em 1789 e *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948.

Como se pode facilmente depreender, a educação persegue uma finalidade que corresponde ao ideal de Homem “educado” que se tem em diferentes épocas da nossa História. À medida que esse ideal muda surgem correntes pedagógicas com pressupostos que lhes são próprios e que ajudam a entender a evolução do papel do professor e do papel do aluno.

Tais correntes pedagógicas são classificadas por Not da seguinte maneira (Not, 1981: 8):

- hetero-estruturantes: aquelas em que a tónica é colocada do lado do professor e o aluno é encarado como objecto, que deve assimilar a autoridade da matéria aprendida e do professor – primado do objecto;

- auto-estruturantes: aquelas em que o aluno é valorizado como sujeito e construtor do seu próprio ser – primado do sujeito;

- interestruturantes: aquelas em que há uma superação das dificuldades inerentes aos outros dois tipos de correntes, abrindo portas para uma relação de interferência contínua entre os papéis do professor e do aluno (professor e aluno modificam-se) - primado do sujeito e do objecto.

Com o surgimento da consciência de que todo o homem nasce livre e igual em direitos e em deveres, surge também a necessidade de implementar um novo sistema/método de ensino que se adeque a esta nova realidade. É Coménio, professor, cientista e escritor checo do século XVII, quem traz à luz esse tão desejado modelo, que tem por lema “tudo para todos” - «onde absolutamente tudo seja ensinado absolutamente a todos» (Comenius, 2001: 144-145) e que pretende suprir uma grande lacuna na educação da altura, a falta de organização e de um método de ensino.

No entanto, este sistema baseia-se em pressupostos que permitem concluir que estamos perante uma visão mecanicista de uma racionalidade instrumental – não basta compreender, há que fixar. Entre eles, encontram-se dois que dizem respeito à relação professor-aluno: primeiro, o professor é guia – porque dirige o aluno – e modelo – no sentido de autoridade moral a imitar; segundo, o aluno é sobretudo um agente passivo. A este respeito, Fernandes e Not comentam o seguinte:

Na cena escolar da escola tradicional, o professor é o protagonista e a criança o público. A exigência de respeito, a intransigência na admiração pedida ao aluno mostram, de igual modo, a fragilidade da personagem do professor, que tem necessidade de um espectador ignorante, atento e impressionado, para tomar consciência do seu próprio valor. Para assegurar o seu papel, o professor modela o jovem espectador e orienta a sua apreciação. (Fernandes, 1990: 179);

Sem dúvida, a sua [do aluno] memorização-registo, não se verificaria sem a acção do professor (Fernandes, 1990: 177);

A situação pode ser esquematizada assim: uma pessoa P (que exerce uma função pedagógica) se propõe a transmitir um objeto [sic] de conhecimento O (noção, valor, processo de pensamento ou de acção, etc.) a um aluno A (Not, 1981: 26);

Seu papel [do aluno] é praticamente passivo durante a fase do ensino (Not, 1981: 27).

Estes pressupostos acabados de referir permitem verificar que este modelo, denominado Escola Tradicional, coloca a figura do professor no centro, enquanto o aluno é visto como um objecto a moldar, uma *tabula rasa* (expressão utilizada para explicar que o intelecto não contém ideias inatas).

Após o aparecimento da marcante obra de Coménio intitulada *Didactica Magna*, que deu origem ao aparecimento da corrente conhecida como Escola Tradicional, surge outra obra igualmente importante. Falo do verdadeiro tratado de pedagogia intitulado *Émile, ou De L'éducation*, de Rousseau. Esta obra revela-se importante porque é a primeira vez em muitos séculos que um autor fala da criança como tendo uma identidade própria, identidade não reconhecida, mas com leis próprias (Neves, 2002: 21),

No es conocida, en modo alguno, la infancia; con las ideas falsas que se tienen acerca de ella, cuanto más se adelanta más considerable es el extravío. Los de mayor prudencia (...) buscan siempre al hombre en el niño, sin considerar lo que éste es antes de ser hombre (Rousseau, 2000: 5),

La naturaleza quiere que los niños sean tales antes de llegar a hombres. Si queremos invertir este orden, produciremos frutos precoces que no tendrán madurez ni gusto y que se pudrirán muy presto; tendremos doctores muchachos y viejos niños. Tiene la infancia modos de ver, pensar y sentir, que le son peculiares (Rousseau, 2000: 89).

Até esse momento, apenas Platão tivera consciência que a criança não era um jovem adulto e que, por isso, a educação dum criança deveria ter em conta a sua natureza,

He [Plato] realized (...) more clearly than many of his successors, that the child must be treated as a child and not as a young adult. (...) Education must therefore begin on the child's own level (Coggin, 1956: 7).

You must train the children to their studies in a playful manner, and without any air of constraint, with the further object of discerning more readily the natural bent of their respective characters (Platão, citado em Coggin, 1956: 7-8).

Este “desabrochar” da importância da criança como base do futuro da Humanidade, aliado aos grandes contributos da psicanálise, da psicologia, da sociologia e dos avanços científicos do século XIX, conduz, nos inícios do século XX, a uma mudança na concepção humana, mudança aliada ao aparecimento de reacções ferozes à Escola Tradicional e aos seus pressupostos (Estrela, 1994: 34-35; Not, 1981: 121-125).

À pluralidade de propostas, e conseqüentemente de novos pressupostos, que surgem como reacção ao sistema educativo em vigor, atribui-se o nome de Escola Nova. Assim, a criança transforma-se em sujeito da sua formação e o século XX transforma-se no século da criança. Neste novo sistema educativo, o professor deixa de ser o centro da atenção, passando a ter outro papel, o de guia e orientador de aprendizagens, proporcionando as condições necessárias para que estas se tornem significativas (Not, 1981: 7-8). Para Fernandes,

Na Escola Nova, o papel do professor está completamente mudado. Tradicionalmente era o instrutor, o «ensinador», agora passou a definir-se como o «acompanhador» (Fernandes, 1990: 180).

Ao mudar o papel do professor, muda também o papel do aluno: este deixa de ser tratado como objecto a moldar para se tornar sujeito do seu próprio desenvolvimento e construtor das suas aprendizagens (Correia, 1997: s.p.).

De salientar ainda outros pressupostos que se tornam importantes para esta nova esfera da relação entre aluno e professor. Primeiro, permite-se o primado da psicologia e da actividade – há que conhecer os mecanismos da actividade da criança:

É necessário ter profundos conhecimentos do complexo bio-psicológico, base da personalidade infantil; conhecimentos sobre a inteligência global, sobre a linguagem, a lógica, a atenção, a compreensão, a memória, a invenção; e também sobre a visão; a audição, a destreza manual e mesmo sobre o juízo moral (Fernandes, 1990: 181).

Segundo, implementa-se a pedagogia do interesse – lei do interesse da criança:

A Escola Nova é um processo de auto-educação e um tal processo implica uma pedagogia baseada no interesse (...). O educador já não se dirige à criança com braços carregados de tesouros acumulados, mas procura, pelo contrário, evidenciar as correspondências entre as necessidades dos seus alunos e os objectos capazes de satisfazer tais necessidades (Fernandes, 1990: 180).

Dentro deste sistema educativo surgem diferentes propostas pedagógicas, como é o caso da de Maria Montessori e da de Neil, entre outros (Neves, 2002: 37-40). Refiro-me sobretudo às propostas destes dois pedagogos porque são, de certa forma, distintas, permitindo que haja uma evolução natural para a última corrente pedagógica a que me vou referir, a Pedagogia do Projecto.

Uma vez mais, o descontentamento com alguns dos pressupostos das correntes pedagógicas anteriores, aliado ao aparecimento do paradigma tecnológico, faz surgir uma nova corrente pedagógica (Estrela, 1994:35), intitulada Pedagogia do Projecto. Esta corrente é sinónimo de superação e de ruptura: superação porque estreita a relação entre práticas sociais e escolares e ruptura porque alia o sentido conceptual ao sentido operacional, rompendo o *statu quo* existente.

No entanto, a Pedagogia do Projecto entronca ainda na proposta de Freinet em dois aspectos fundamentais: na tentativa de estreitar a separação existente entre escola e vida (pretende-se que a escola seja um lugar de construção de conhecimento e intervenção no real e que essa intervenção seja também um lugar de conhecimento) e no desenvolvimento do trabalho cooperativo. Tendo em conta estes dois aspectos, facilmente se entenderão os papéis do professor e do aluno preconizados por este sistema.

O professor passa a concentrar em si os seguintes papéis: assistente de aprendizagem, moderador do trabalho de grupo, programador do currículo e analista de instituições e sistemas (Estrela, 1994:35). Para Estrela,

Trata-se, portanto, de um novo perfil de professor, dinâmico e interventor, que em nada se compadece com o perfil de professor rotineiro e acomodado a uma função de transmissão do saber cuja utilidade ele põe muitas vezes em causa (Estrela, 1994: 35).

O papel do aluno, por sua vez, assemelha-se ao de um pequeno investigador e, ao mesmo tempo, de um produtor que deve conciliar trabalho individual com negociação colectiva. Estes papéis adquiridos pelo aluno permitem-lhe realizar, tal como acontece num projecto, o projecto evolutivo de si mesmo (Correia, 1997: s.p.).

Como se pode verificar, estamos perante uma corrente interestruturante porque se centra mais na aprendizagem do que no ensino, permitindo que a relação pedagógica se modifique e se torne interactiva. Esta interactividade permitirá que professor e aluno assumam novos compromissos e responsabilidades, factores extremamente importantes para o «equacionar de uma Educação da Diversidade com Unidade» (Correia, 1997: s.p.). Neste novo tipo de relação, a que Correia dá o nome de relação contratual,

é preciso que se mantenha a distinção entre o EU e o TU, realizando-se a fusão parcial ao nível de um fim comum que é o da aprendizagem, o que supõe um acordo prévio sobre este fim. A relação constitutiva deste NÓS é a do envolvimento recíproco característico do que se convencionou chamar um contrato bilateral (Not, citado em Correia, 1997: s.p.).

Após esta breve contextualização, que permite entender a evolução da relação professor - aluno e dos papéis que cada um foi desempenhando ao longo da história, está na altura de me debruçar sobre o papel do professor e do aluno no âmbito da expressão dramática. Já aqui se referiu que a expressão dramática é uma linguagem que possui um papel fulcral na vida de um indivíduo, uma vez que, através do jogo, sobretudo do jogo dramático, a criança/adolescente e, conseqüentemente, o futuro adulto, compreenderá o que e quem a rodeia, compreenderá como se encontra organizado o meio em que vive e experimentará e expressará a vida de todas os modos possíveis e imaginários.

Ora, num clima tão desejado de construção de si próprio, de confiança, de espontaneidade e de imaginação, é natural que a relação professor - aluno tenha que

beber de uma prática educativa não directiva¹¹, uma vez que o professor deve ser aquele que, mais do que permitir, ajuda o aluno a ser o «artesão da sua própria formação» (Gloton e Clero, 1976: 95) e a «tomar a seu cargo o seu próprio destino, no seio de uma relação em que a cooperação criadora voluntária substitui a dependência e a sujeição» (Gloton e Clero, 1976: 99). Ao professor pede-se que seja o mais autêntico¹² e disponível¹³ possível, ensinando os seus alunos a aprender e a criar. Estes princípios, segundo Gloton e Clero, funcionarão como a base para uma pedagogia da construção da personalidade pela expressão criadora, pedagogia em que a confiança é o clima ideal, os alunos são os actores, a espontaneidade e a criatividade são os instrumentos e o professor é, ao mesmo tempo, observador participante, actor participante e criador de situações (Aguilar, 2001: 46).

No caso do da criança - futuro aluno -, dada a natureza inata do ser humano para o jogo, esta começa a interagir com o meio que a envolve desde o momento do seu nascimento. O meio sociocultural em que cresce é-lhe extremamente importante porque as acções das crianças são inspiradas por modelos existentes nesse meio. Ao imitar, a criança está a aprender a superar esses modelos e a crescer (Gloton e Clero, 1976: 44). Pode-se mesmo dizer que age, aprendendo (aprendizagem pela acção). No entanto, há que ter cuidado com a aplicação do conceito de imitação à educação escolar porque, neste âmbito, é impossível basear-se nela, dado que implicaria opor-se a um sistema educativo não directivo. Uma vez na escola, a criança contactará com outras crianças e com a pessoa do(s) professor(es), facto que, por si só, seria sinónimo de cultivo e desenvolvimento de elementos como a criatividade e a capacidade de iniciativa. Contudo, isto não acontece porque «a escola é mais um elemento de conservadorismo social do que um factor de progresso. Por isso, não devemos esperar vê-la cultivar no indivíduo a criatividade, a iniciativa, a fecundidade imaginativa, a reflexão crítica» (Gloton e Clero, 1976: 66). Ora, é aqui que deve entrar a expressão dramática. Esta, a partir de jogos de exploração e de jogos dramáticos permitirá ao aluno aprender, através de facto-

¹¹ Para Gloton e Clero, uma educação não directiva é aquela que se opõe à dependência integral da criança e à não intervenção sistemática do professor, sendo estas duas atitudes pouco razoáveis.

¹² Leiamos as suas palavras: «aquele que se reconhece e aceita como é reconhece e aceita, do mesmo modo o outro, tal como ele é, com as suas hesitações, as suas dificuldades, os seus sentimentos de temor ou de esperança, as suas reticências e os seus entusiasmos» (Gloton e Clero, 1976: 99).

¹³ Leiamos as suas palavras: «Ser disponível é estar constantemente atento à criança, pronto a corresponder às necessidades que ela exprime, aos interesses que manifesta e a prestar-lhe a ajuda que ela espera» (Gloton e Clero, 1976: 99).

res como a espontaneidade e criatividade, a agir em inúmeras situações, tomando consciência de si e do outro, adaptando-se e integrando-se (aprendizagem pela e para a acção).

Tudo estaria bem se, realmente, a educação não enfrentasse dois problemas: o primeiro prende-se com o dilema de se educar uma criança em função do paradigma sociocultural dominante ou de educá-la em função dos seus potenciais e dos seus impulsos naturais; o segundo prende-se com uma questão de privilégio do produto ou do acto – enquanto o adulto privilegia o produto, a criança privilegia o acto, o processo (Aguilar, 2001: 40). Na realidade, estas são as barreiras que se podem encontrar no momento de querer desenvolver plenamente todas as capacidades da criança. No entanto, há uma “proposta de salvação” levada a cabo por Aguilar. Trata-se de implementar uma pedagogia estruturante do momento (Aguilar, 2001: 44-45). Segundo o autor, esta pedagogia operacionaliza-se «na definição de uma área de invenção e criatividade que impõe a criação e a variação de situações de jogo dramático, e a canalização das produções espontâneas para um projecto de acção» (Aguilar, 2001: 41). Além disso, e como base estrutural desta nova pedagogia, é essencial implementar aprendizagens significativas pela e para a acção, que valorizem «a experiência social através do contacto da criança com o meio sócio-cultural» e que sejam orientadas «não-directivamente pelo professor» (Aguilar, 2001: 41).

Neste âmbito, é importante criar uma estrutura espaço-temporal (aqui e agora), que permita à criança não só descobrir o Eu e o Outro através das suas vivências e dos seus interesses, mas também estabelecer contacto entre essas descobertas/experiências e o meio sociocultural circundante - «a acção educativa deve estar intrinsecamente ligada ao meio natural e social que rodeia a criança e do qual a escola é parte integrante» (Aguilar: 2001: 42). Para que tal aconteça, é ainda necessário que haja uma orientação não-directiva do professor, que permita à criança relacionar as suas aprendizagens com os seus projectos, gerando-se, desta forma, um clima pedagógico de autenticidade e aceitação. Esta estrutura espaço-temporal faz parte, por sua vez, da pedagogia estruturante do momento, sendo a espontaneidade o elo de ligação e, ao mesmo tempo, «o lugar privilegiado do Eu» (Aguilar, 2001: 43).

Como concretizar esta pedagogia? Que elementos lhe são essenciais? Aguilar explica,

[Uma pedagogia do momento] concretiza-se na variação de situações e na canalização das produções espontâneas das crianças para um projecto de acção. A variação de situações consiste em provocar a reacção da criança, mediante coisas e objectos sobre os quais ela *age, reage e interage*¹⁴. Age na situação criada, reage perante novas situações de jogo dramático e interage com os outros, com o espaço e com os materiais. Esses elementos são gerados de novas situações. Variáveis diversas devem ser consideradas, como desencadeadores da acção, em cada situação criada de jogo dramático: a organização do grupo, as interacções com os outros e com o meio envolvente, a organização do espaço, a gestão e a vivência do tempo (Aguilar, 2001: 44).

Agora impõe-se colocar outra questão pertinente: que figura se torna essencial para estimular as aprendizagens da criança com o objectivo de a conduzir à sua autonomia e sociabilização? A figura do professor. Este deve desempenhar três papéis distintos e igualmente fundamentais (Aguilar, 2001: 46):

- observador participante: «segue activamente as situações de jogo dramático, observando a sua dinâmica e recolhendo elementos fundamentais da acção e dos papéis desempenhados pelas crianças no decorrer do jogo» (Aguilar, 2001: 46);

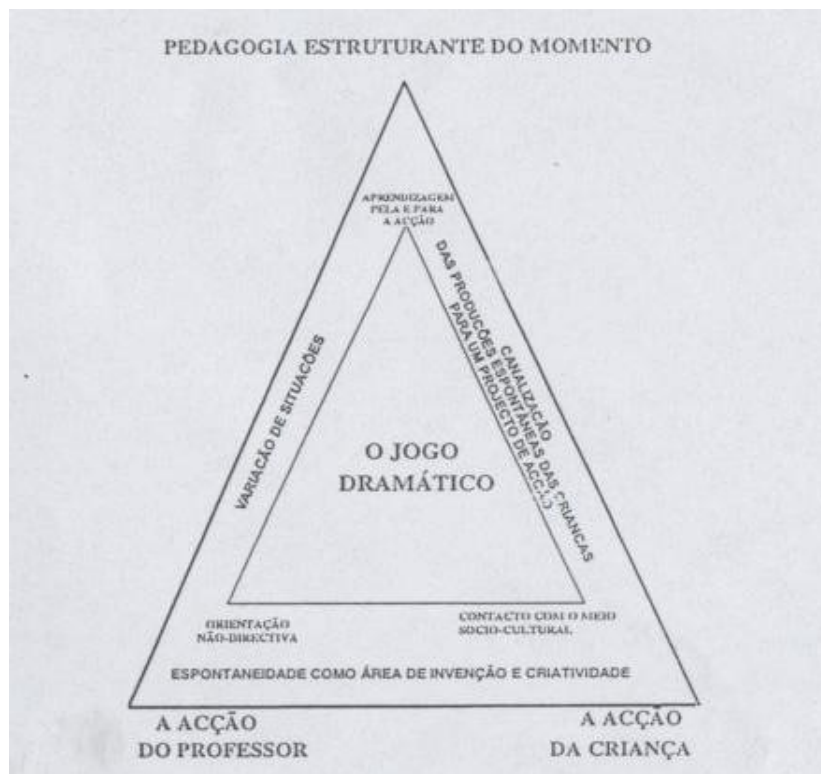
- criador de situações: «garante a participação das crianças, favorece e estimula a exploração de diferentes papéis a jogar e proporciona a variação dos elementos do jogo» (Aguilar, 2001: 46);

- actor participante: «intervém no jogo dramático, desempenhando ele próprio papéis com o objectivo de fornecer à criança contra-papéis que lhe facilitem a expressão. No papel de actor-participante (...) deverá (...) evitar (...) a infantilização do jogo» (Aguilar, 2001: 46)

Como pudemos ver, o fenómeno educativo foi encarado de diferentes perspectivas, facto que possibilitou o surgimento de diferentes correntes pedagógicas e de novos pressupostos educativos, sobretudo relacionados com os papéis assumidos por professor e aluno e, conseqüentemente, com a relação pedagógica entre estes dois actores. Papéis

¹⁴ Sublinhado meu para fazer notar quais as acções da criança no âmbito da pedagogia estruturante do momento: agir, reagir e interagir.

e relação pedagógica foram sofrendo alterações até ao momento em que se começou a estudar e valorizar toda a natureza da criança e se atingiu o ambiente tão desejado de construção e desenvolvimento pessoal e social do ser humano. No entanto, permanecem ainda alguns entraves à criação e implementação de um tipo de ambiente que se baseie sobretudo nos interesses e potenciais dos alunos e nos processos que estes utilizam para agir consigo, com o outro e com o meio ambiente.



1. «Quadro específico da intervenção educativa no jogo dramático» (Aguilar, 2001:45).

**Importância do jogo dramático no ensino do Português Língua Mater-
na e do Espanhol Língua Estrangeira**

3. Introdução

Se até aqui me referi, de uma maneira geral, aos fundamentos educativos da expressão dramática, a partir deste momento pretendo sublinhar a importância que a mesma tem para o ensino de línguas, no caso particular do Português Língua Materna e do Espanhol Língua Estrangeira. Devo referir ainda que será atribuída mais atenção ao caso do Espanhol, já que, durante o presente ano lectivo, estagiei apenas na área desta língua e porque a investigação prática se baseia em actividades dramáticas levadas a cabo na área do espanhol.

No entanto, antes de me debruçar sobre a importância da aplicação de actividades dramáticas nas aulas de língua, creio ser necessário fazer uma referência à história do teatro/expressão dramática¹⁵ no sistema de ensino português, assim como à sua relação com o currículo nacional.

3.1. Breve história do teatro/expressão dramática no sistema de ensino português

A inexistência de qualquer disciplina curricular artística, ou mesmo opção, no Ensino Secundário, desde a extinção da Oficina de Expressão Dramática e Oficina de Artes, há já alguns anos atrás, é, quanto a nós, uma situação inaceitável e inexplicável (APROTED).

A história do teatro e da expressão dramática no sistema de ensino português é uma história repleta de avanços e recuos: avanços por parte daqueles que vêem na educação uma oportunidade de desenvolver plenamente o indivíduo; recuos por parte daqueles que utilizam a educação como um instrumento de transmissão de ideais políticos e de valores religiosos e morais.

Durante o período da primeira República (1910-1926), surgem as primeiras iniciativas para introduzir o teatro na escola. Na altura, respiram-se os ares da Escola Nova em Portugal e um dos pedagogos portugueses de referência da altura é Adolfo Lima (Silva, 2007: 1). O pedagogo em questão defende a acção educadora do teatro e, por isso, começa não só a escrever peças de teatro dirigidas aos alunos do ensino primário e

¹⁵ Aqui entendidas como sinónimos, dada a dificuldade que ainda há em distingui-las.

a traduzir peças de autores importantes, como também a escrever obras sobre o ensino e a pedagogia, sendo que uma dessas obras se relaciona com a importância do teatro para a educação – *O Teatro na Escola*, 1914 (Fontes, s.d.: 2). No entanto, as estruturas educativas do país não estão ainda preparadas para acolher e generalizar práticas educativas relacionadas com este tipo de arte (Torres, 2008: 23).

No período político seguinte, no Estado Novo, a situação agrava-se: o país retrocede em vários campos, sobretudo no da educação. O sistema educativo português regressa de novo aos meandros do sistema da Escola Tradicional, facto que torna impossível concretizar os ideais educativos previstos por Adolfo Lima e outros pedagogos. Vive-se um momento de flagrante recuo, em que a educação se torna um meio transmissor de ideais políticos, religiosos e morais (Torres, 2008: 23). No entanto, nas décadas de cinquenta e sessenta, o vento volta a despertar os espíritos sedentos da educação pela arte: assiste-se, em primeiro lugar, ao nascimento e crescimento da *Associação Internacional de Educação pela Arte*, em 1954 - *International Society for Education through Art*, INSEA – e em 1956 à criação da *Associação Portuguesa de Educação pela Arte* (Torres, 2008: 24). A partir desta altura, começam a reunir-se condições para acolher de forma correcta a arte na sua relação com a educação – em 1972, é criada pelo ministro Veiga Simão a Escola Superior de Educação pela Arte (Silva, 2007: 1).

Terminado o período do Estado Novo, parecem estar reunidas todas as condições para acolher a arte no sistema educativo português: as políticas educativas sofrem alterações, ao introduzir-se no currículo do ensino primário os programas de Movimento, Música e Drama, e os professores começam não só a receber formação pedagógica¹⁶, mas também a participar em encontros nacionais e internacionais - encontros que contam com a presença de figuras muito importantes na área da expressão dramática, como é o caso de Barret e Ryngaert, dois autores já citados neste relatório (Silva, 2007: 2). Engane-se, porém, quem julga que, a partir daqui, esta história é feita apenas de avanços. Na realidade, muito está por acontecer: em 1981, por despacho ministerial, o curso de Professores de Educação pela Arte é suspenso e, dois anos mais tarde, encerrado através do Decreto-Lei nº 310/83 (Valente e Lourenço, 1999: 2).

Apesar destes recuos, os anos oitenta revelam-se importantes para a questão em causa, quando a Lei de Bases do Sistema Educativo, vinda à luz em 1986 (Lei nº 46/86,

¹⁶ Formação recebida pela frequência do curso intitulado *Professores de Educação pela Arte*.

de 30 de Setembro), acentua «a ideia de que estas [educação estética e artística] desempenham um papel importante no desenvolvimento e formação integral da criança, nomeadamente no desenvolvimento das suas capacidades afectivas, lúdicas, expressivas e cognitivas, contribuindo como componentes importantes da formação pessoal e social do indivíduo» (Valente e Lourenço, 1999: 2). Na realidade, alguns dos objectivos previstos nesta lei premeiam já a importância da arte para o pleno desenvolvimento do aluno, sobretudo no ensino pré-escolar. No entanto, e à medida que se avança de ciclo de ensino, nomeadamente na transição entre o ensino básico e o secundário, nota-se que a “importância” da arte começa a “decrecer”: expressões como *estimular as capacidades, fomentar a integração em grupos sociais diversos, favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano* dão lugar a expressões como *formar jovens interessados na resolução dos problemas do País, criar hábitos de trabalho, facultar contactos e experiências*. À primeira vista parece não haver grande diferença, mas ao proceder-se a uma análise mais atenta e exaustiva, verifica-se que os objectivos estipulados para o ensino secundário não abarcam o ensino artístico do modo que seria desejado.

No entanto, e no seguimento dos ventos favoráveis trazidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo, surge o Decreto-Lei nº 344/90 (Torres, 2008:24) que reconhece que «a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter»¹⁷ e que, como tal, é necessário promover a integração da educação artística no ensino. Assim, 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). Além disso, este decreto identifica e define quatro tipos de educação artística: genérica, vocacional, em modalidades especiais e extra-escolar (Decreto-Lei nº 344/90: artigos 7º, 11º, 18º e 31º). A que mais interessa neste momento é a educação artística genérica, uma vez que «se destina a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral» (Decreto-Lei nº 344/90: artigo 7º). De salientar ainda o facto de este decreto-lei prever o lugar do ensino artístico para o currículo de cada ciclo de ensino (Decreto-Lei nº 344/90: artigo 9º).

¹⁷ Introdução ao Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro.

Dado que finalmente se percebe a importância da educação artística para o pleno desenvolvimento de todos os cidadãos, em 1989 é introduzida no ensino secundário a *Oficina de Expressão Dramática* (OED). No entanto, e como já era de esperar, uma década após o seu aparecimento, esta oficina acaba por ser extinta, porque não é aprovada a legislação que permite aos professores da disciplina entrar nos quadros (Silva, s/d: 3-4). Porém, este caminho árduo que o ensino artístico tem que percorrer em Portugal não acaba por aqui.

Em 2001, o Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, que apresenta uma reorganização do currículo do ensino básico, consagra, no plano curricular do terceiro ciclo do ensino básico, um lugar para o teatro - «a escola poderá oferecer outra disciplina da área da Educação Artística (Educação Musical, Teatro, Dança, etc.)» (Decreto-Lei, nº 6/2001: alínea b) do Anexo III) «se, no seu quadro docente, existirem professores para a sua docência» (acrescento efectuado em Ministério da Educação, 2006: 22). Lendo o programa da disciplina Oficina de Teatro, facilmente se verifica que esta pretende proporcionar aos alunos oportunidades «para explorar uma larga variedade de contextos e situações que os conduzam à construção da sua visão do mundo» (Ministério da Educação, 2010: s.p.), objectivo já anteriormente preconizado por Adolfo Lima.

No caso do ensino secundário, o decreto-lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos do ensino secundário regular, não contempla nenhuma área curricular disciplinar associada ao teatro ou à expressão dramática. Contudo, prevê, no seu artigo 7º, actividades de enriquecimento do currículo, que as escolas devem proporcionar aos alunos, sendo que algumas delas devem abarcar o domínio artístico.

Em suma, pode-se concluir que, apesar dos intentos pioneiros de Adolfo Lima, que colocavam Portugal muito à frente de outros países europeus no que toca à educação e à sua relação com a arte, assim como dos tímidos avanços que foram sendo conseguidos, há muito por fazer no campo da educação pela arte. Talvez o principal problema esteja no modo como valorizamos o ser humano.

Regressando à epígrafe que se encontra na introdução, se o ser humano não se sentir completo, não poderá ser bom cidadão, por isso há que explorar o Homem para, de dentro de si, sair um homem completo e um cidadão valioso.

3.2. Currículo nacional, competências gerais e expressão dramática

O *Currículo Nacional do Ensino Básico* é um documento que estabelece as competências a alcançar no final da educação básica, assim como as competências específicas de cada disciplina. No que concerne ao ensino secundário, é nos programas de cada disciplina que são referenciadas competências a alcançar no final de cada ano lectivo.

Antes de me referir a essas competências, convém explicar qual o sentido que o vocábulo competência adquire neste âmbito. Na verdade, adquirir competências não se trata de

adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno (Abrantes, 2001: 9).

Outro aspecto importante para se entender na íntegra cada uma das competências gerais a adquirir, são os princípios e valores que as orientam, que funcionam como pilares do sistema educativo. Este conjunto de valores e princípios está igualmente estipulado no *Currículo Nacional do Ensino Básico* e, de uma forma geral, prevê que os alunos possam crescer na tomada de uma consciência pessoal e social e que desenvolvam e valorizem diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão. No fundo, o que se pretende é o que o ser humano se cumpra na sua plenitude (Abrantes, 2001: 15).

Tendo por base estes pilares, pretende-se que os alunos, ao aliar capacidades e atitudes que foram sendo construídas, desenvolvidas e valorizadas, sejam capazes de aplicar as seguintes competências em qualquer área da sua vida pessoal e social:

(1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; (2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; (3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; (4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação; (5) Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados; (6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobili-

zável; (7) Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; (8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa; (9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns; (10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida (Abrantes, 2001: 15).

No que diz respeito à área da expressão dramática/teatro em concreto, o currículo salienta algo que é muito importante para a temática deste relatório: salienta que as actividades dramáticas proporcionam «*formas e meios expressivos*¹⁸ para explorar conteúdos e temas de aprendizagem que podem estar articulados com outras disciplinas do currículo escolar» (Abrantes, 2001: 177).

Acerca deste aspecto, Couto afirma veementemente que deve haver uma promoção da interdisciplinaridade, para se poder rentabilizar aprendizagens em todas as áreas (Couto, 2008: 207-208). A seu ver, as expressões artísticas são o elemento essencial para que tal aconteça, uma vez que permitem potenciar a «expressão do ser de cada aluno» (Couto, 2008: 207). Para enriquecer a sua afirmação, o autor recorre à seguinte citação: «o aluno que sente com o seu corpo a música durante uma dança talvez seja mais capaz de entender a lógica da matemática ou a construção de uma frase» (Tormenta, citado em Couto, 2008: 207).

Ainda no documento que enumera as competências a alcançar no final da educação básica, é estabelecida uma relação entre tais competências e as finalidades de todas as actividades próprias da expressão dramática. Ao ler com cuidado tais finalidades, facilmente se verifica que a expressão dramática contribui bastante para a plena e saudável aquisição das competências gerais acima enumeradas. Os próprios verbos que iniciam cada finalidade – questionar, explorar, enriquecer, estimular, analisar, promover - insinuam que a escola não deve ser uma mera «preparação para a vida, mas a própria vida, real e concreta» (Couto, 2008: 206).

Analise a seguinte tabela com algumas das finalidades que procura promover a disciplina de Expressão Dramática/Teatro no primeiro ciclo:

¹⁸ Sublinhado meu.

Finalidades da Expressão Dramática	Competências Gerais
<p>Valorizar a compreensão de línguas estrangeiras como um veículo de acesso à informação (...), à comunicação entre pessoas de culturas e origens diferentes e, mesmo, como elemento enriquecedor da representação e do jogo dramático. (Abrantes, 2001: 178).</p>	<p>Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação. (Abrantes, 2001: 15).</p>
<p>Estimular a adaptação a diferentes grupos de trabalho. (Abrantes, 2001: 178).</p>	<p>Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns. (Abrantes, 2001: 15).</p>
<p>Desenvolver a espontaneidade e a criatividade dramática individual. (Abrantes, 2001: 178).</p>	<p>Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa. (Abrantes, 2001: 15).</p>
<p>Desenvolver a postura, flexibilidade e mobilidade corporal. (Abrantes, 2001: 178).</p>	<p>Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida. (Abrantes, 2001: 15).</p>
<p>Estimular o respeito pela diversidade cultural. (Abrantes, 2001: 178).</p>	<p>Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; (Abrantes, 2001: 15).</p> <p>Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns. (Abrantes, 2001: 15).</p>
<p style="text-align: center;">Dimensões essenciais trabalhadas: - auto-estima; - relação com os outros; - capacidade de comunicar verbal e não verbalmente.</p>	

1. *Elaboração própria*

As finalidades acabadas de enumerar relacionam-se com as competências gerais (ou saberes em uso), na medida em que oferecem ao aluno oportunidades únicas de aprender a: explorar e valorizar diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; respeitar e valorizar a diversidade dos indivíduos e dos grupos; construir-se a si próprio, tomando consciência da sua identidade pessoal e social.

Relativamente ao ensino secundário, e como já foi referido no ponto anterior, não há nenhuma disciplina associada ao teatro e à expressão dramática, excepto no caso do curso profissional de *Animador Sociocultural* (no âmbito da disciplina Área das expressões, que contém, para além de outras, oficinas de expressão dramática). No entanto, analisando os programas de Português e Espanhol, verifica-se que se recorre, embora de forma bastante tímida, a actividades dramáticas em ambas as disciplinas. No primeiro caso, recorre-se a actividades que envolvem a dramatização de passagens de obras que são lidas e analisadas (*Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, *Os Maias*, de Eça de Queirós, a lírica de Fernando Pessoa, *Os Lusíadas*, de Camões, *A Mensagem*, de Fernando Pessoa e *Felizmente Há Luar*, de Luís de Sttau Monteiro), enquanto no segundo se recorre a jogos diversos e à metodologia do projecto, metodologia que, segundo Paulo Nunes, se baseia na «participação do aluno na construção e na organização de um saber individual e partilhado» (Nunes, 2007: 6).

3.3. O jogo dramático nas aulas de língua

Diz-me e eu esquecerei, ensina-me e eu lembrar-me-ei, envolve-me e eu aprenderei (provérbio chinês).

Borrvalho, Couto, Grande, Dorrego e Caré e Debyser são alguns dos muitos autores que se aperceberam da preciosidade do jogo dramático como recurso a utilizar nas aulas de língua, seja ela materna ou estrangeira, salvaguardando, naturalmente, as características particulares de cada uma delas.

Tendo como base a natural curiosidade do indivíduo, neste caso do aluno, o jogo apresenta três funções igualmente importantes: estratégia de comunicação, forma de conhecimento e forma de libertação (Borrvalho, 2005: 31-33). Aos recursos que permitem conjugar as três funções do jogo, permitindo ao indivíduo libertar-se, conhecer-se e construir-se dá-se o nome de jogos dramáticos ou *role playing games*¹⁹ (r.p.g – jogos de representação ou de interpretação), recursos em que «segundo Ladousse (...) o aluno age de acordo com um papel (como ele próprio ou personagem) numa situação específica (Ladousse, citado em Cardoso, 2009: 24). Dada a sua natureza, estes jogos, como veremos de seguida, tornam atractiva, motivante e significativa a aprendizagem de uma língua, porque envolvem «todas as dimensões e inteligências do ser» do aluno (Couto, 2008: 204).

Com o objectivo de reflectir sobre o uso da expressão dramática na aula de Português Língua Materna, Couto informa-nos que vários estudos nacionais e internacionais revelam que os níveis de desempenho de oralidade, escrita e leitura dos alunos portugueses são cada vez mais deficitários (Couto, 2008: 204). Ora, urge fazer algo para libertar os nossos alunos desta bola de neve de fracasso a que parece estar destinada a aprendizagem do Português. Para tal, é muito importante dotar os professores de preparação específica na área da expressão dramática. O professor poderá assumir, assim, os papéis previstos na pedagogia do momento preconizada por Aguilar (ver ponto 2.5), para que possa e saiba estimular o mais possível os seus alunos, para que se torne uma pessoa segura e flexível e para que os seus alunos se possam exprimir totalmente - devo referir que a formação em Expressão Dramática que obtive durante a minha passagem

¹⁹ Designação que surge nos dois trabalhos de Borrvalho.

pela ESE do IPP Porto foi extremamente importante, dado que me permitiu perceber a importância desta linguagem para o processo de ensino-aprendizagem.

Uma vez recebida tal formação, qualquer professor poder-se-á aventurar no mundo da imaginação, mundo em que se aprende brincando. No entanto, há passos que devem ser tidos em conta, de forma a que tal aventura colha apenas bons frutos. Borrallho menciona três: o primeiro passo será seleccionar o conteúdo didáctico que irá ser explorado através do jogo, evitando actividades muito complexas e colocando-se no papel do aluno para ir ao encontro aos seus interesses e motivações – estas actividades devem sempre estar adequadas à turma a quem são dirigidas; o segundo passo será efectuar pesquisas aprofundadas sobre o tempo e o espaço em que tal conteúdo irá ser explorado - «a aventura pedagógica, como qualquer outra aventura, deve passar-se num determinado tempo e espaço» (Borrallho e Viegas, [200?] 8); o terceiro e último passo consistirá em despertar a curiosidade dos alunos, envolvendo-os gradualmente (Borrallho e Viegas, [200?] 8-9). Para além destes, há que ter em conta outros passos igualmente importantes (Ments, citado em Cardoso, 2009: 26-27): definir objectivos e as formas de se integrar o *Role Play* no programa e no horário; determinar constrangimentos externos que possam interferir na realização da actividade – tempo, espaço físico e número de participantes; elaborar o jogo; executar a actividade; reflectir e avaliar a actividade concretizada.

Remetendo-me para o caso concreto do Português Língua Materna, e em comparação com a aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira/Segunda, é natural que tais jogos trabalhem as quatro macro destrezas (compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita) de maneira distinta, uma vez que, tal como salienta Grande (2006: 919), numa língua materna a capacidade oral é superior à capacidade escrita, enquanto numa língua estrangeira a capacidade escrita é superior à oral devido às dúvidas frequentes de pronúncia, entoação ou problemas linguísticos.

Começando pelo ensino básico, devo referir que, pelo motivo de ter frequentado, durante dois anos lectivos, o curso de Professores do Ensino Básico, variante de Português e Inglês, possuo alguma experiência no ensino do Português Língua Materna. De facto, tudo muda quando se pode aplicar o que se aprendeu na teoria e só assim se consegue captar a essência de experiências pedagógicas como as de Couto e Borrallho. Cou-

to partilha com outros professores uma experiência levada a cabo no ano lectivo de 2006/2007 (Couto, 2008: 210-212). O autor explica como conseguiu transformar a leitura da *Lenda de São Martinho* numa viagem em que os alunos eram os próprios protagonistas da lenda, através da exploração interpretativa do texto. De facto, e com a ajuda do professor, os alunos, de forma imaginativa, espontânea e expressiva, foram transformando personagens e situações da lenda de São Martinho em realidade ao mesmo tempo sedutora e lúdica. Durante esta experiência, os alunos tiveram a oportunidade de identificar no professor os três papéis que este deve desempenhar numa pedagogia do momento: Couto observou e analisou o desempenho dos alunos, que se transformaram em personagens e criou situações às quais os alunos tiveram que se adaptar. Realmente, nada melhor do que uma actividade destas para explorar conteúdos, para estreitar a relação pedagógica e para favorecer «um clima constante de alegria, cor, movimento, prazer felicidade, cooperação, integração, mas também de transgressão, aventura e originalidade» (Couto, 2008: 206). Agora surge uma questão pertinente: como explorar e dramatizar um texto sem recorrer ao tradicional método de decorar? Uma vez mais, Couto tem a solução. Segundo ele, um texto deve ser submetido a três grandes níveis de leitura: de contacto, analítica e interpretativa e exploratória vivencial. Foi assim que, durante a sua experiência numa escola básica de Vila Nova de Gaia, Couto explorou a *Lenda de São Martinho*, bem como outros textos,

Tantas e tantas vezes, depois de uma primeira leitura de contacto – primeiro silenciosa, depois feita pela professora ou pelo professor investigador – seguia-se uma outra de exploração analítica e interpretativa, baseada na conversação, na troca de ideias, interrogações, sugestões, esclarecimentos, a partir das principais categorias da narrativa: personagens – identificação, caracterização, adereços... -, acções, espaço, tempo e momentos/partes fundamentais, etc. Aqui chegados era só transpor o lido e discutido para a vida, aquilo que designamos por um terceiro nível de leitura, a “leitura exploratória vivencial” (Couto, 2008: 212).

Couto salienta ainda que tais actividades foram uma mais-valia para os alunos porque, ao entregar-se de corpo e alma a elas, estes viram, não só a sua expressão oral, mas também as suas produções escritas e as suas leituras em voz alta, sofrer um aumento considerável na sua “qualidade”. (Couto, 2008: 212-213). Por tudo isto, é natural que, ao fim de algum tempo de aplicação de actividades do tipo dramático, o investigador tenha verificado que os alunos sentiam necessidade de começar «a produzir e a explorar

os seus próprios textos, passando de meros receptores a produtores textuais» (Couto, 2008: 213).

No que diz respeito ao ensino secundário, é Borralho quem traz até nós resultados da aplicação de actividades dramáticas em diferentes disciplinas (Borralho e Viegas, [200?], 11-14). No caso do Português, apresenta dois exemplos, um mais relacionado com a língua e outro com a literatura. Borralho destaca que estas actividades permitem aos alunos tornarem-se actores no próprio processo de ensino-aprendizagem. Desta experiência, a investigadora retirou três conclusões: os alunos tornam-se mais autónomos quando detêm o papel de executar tarefas, representando o professor apenas um apoio pontual; com estas actividades há espaço para aplicar uma pedagogia diferenciada, respeitando ritmos individuais de aprendizagem, cumprindo os programas oficiais e tornando os alunos conscientes dos conteúdos leccionados; o problema da indisciplina torna-se praticamente nulo, uma vez que a aplicação destas actividades gera união entre os alunos e entre estes e o professor.

Passando para o âmbito do Espanhol Língua Estrangeira e tendo em conta, não só os artigos de Grande e Dorrego, assim como a experiência efectuada para a apresentação deste relatório, há alguns aspectos a salientar antes de me debruçar sobre a importância dos jogos dramáticos na aula de Espanhol:

- na aprendizagem de uma Língua Estrangeira II, «torna-se necessário adoptar estratégias específicas de ensino considerando o nível etário dos aprendentes e a sua experiência anterior na aprendizagem da primeira língua estrangeira» (Abrantes, 2001: 41) – a turma em questão pertence ao ensino secundário, sendo que os alunos que dela fazem parte são adolescentes e já aprenderam duas línguas estrangeiras (Inglês e Francês);

- segundo os níveis comuns de referência apresentados no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), a turma que foi alvo desta experiência encontrava-se no nível A2 (utilizador elementar), pelo que

é capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares

e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas (Alves, 2001: 49).

- numa língua estrangeira, a capacidade escrita dos alunos é superior à capacidade oral (Grande, 2006: 919) – a turma em questão revelou ter mais capacidades em se exprimir por escrito do que oralmente, facto que pude observar em muitas situações, sobretudo através das aulas assistidas.

Tendo em conta o que foi referido até ao momento, eis que surge uma questão pertinente: o que é aprender uma língua? Para Grande, «aprender una lengua es aprender a utilizarla en sociedad, lo que supone mucho más que comprender y producir expresiones habladas» (Grande, 2008: 928). De facto, aprender e falar uma língua envolve muito mais do que proferir palavras, envolve comunicar e comunicar envolve também expressão corporal. Como informa Dorrego, e como foi referido num ponto anterior deste relatório, cerca de 70% da comunicação é composta por linguagem corporal e apenas 30% por linguagem verbal (Dorrego, s.d.: 2). Neste sentido, torna-se evidente que comunicar eficazmente não envolve apenas o recurso à linguagem verbal, mas também à linguagem corporal, que recorre a códigos paralinguísticos (timbre, tom, intensidade e ritmo discursivo) e não verbais (quinésico e proxémico), podendo-se afirmar que «corpo e palavra, palavra e corpo são realidades indissociáveis» (Couto, 2008: 209).

Se corpo e palavra são elementos indissociáveis, como atingir a eficácia comunicativa, sobretudo numa língua estrangeira? Como devem actuar os professores? María Prieto Grande responde a estas e a outras questões ao longo do seu artigo sobre expressão dramática e expressão oral. Na verdade, o elemento comum a todas as respostas que a autora dá reside no recurso à expressão dramática, uma linguagem que, através do jogo dramático, tem como principais objectivos a busca da consciência de si mesmo, do outro e também a obtenção de uma experiência social. Para esta investigadora, a expressão dramática torna os alunos conscientes da importância da linguagem oral, assim como da linguagem corporal, permitindo-lhes explorar diferentes situações e participar na criação da linguagem que nasce em cada uma delas (Grande, 2006: 916-918).

Qual o melhor método de ensino para atingir os objectivos a que a expressão dramática se propõe? Grande explica que é o enfoque por tarefas, dado que este se baseia sobretudo em actividades de interacção social, isto é, que permitem a criação de

uma situação real de comunicação. Tais actividades requerem que os alunos utilizem as linguagens ao seu alcance para atingir objectivos, adoptando, para isso, estratégias de persuasão para solucionar uma situação conflituosa (Grande, 2006: 915-917). Ora, a proposta de Grande consiste em desenvolver a expressão oral através de actividades dramáticas que partam de um conflito inicial e que possam ser levadas a cabo numa sala de aula. Para a investigadora, há cinco fases de aplicação dessas actividades (Grande, 2006: 917): aquecimento (actividades de desinibição e respiração), expressão corporal (actividades de expressão corporal e mímica), improvisação, dramatização final e avaliação. Para um melhor entendimento destas fases, eis algumas das actividades postas em prática durante a minha investigação²⁰:

- aquecimento/relaxamento: aquecimento - exercício dos movimentos; relaxamento - exercício da história vivida (estas actividades realizaram-se alternadamente e consoante o estado de espírito dos alunos da turma);

- expressão corporal: jogo do diálogo gestual e jogo do líder;

- improvisação: jogo dos nomes associados a actividades;

- dramatização: jogo da história inventada;

- avaliação: jogo da feira dos objectos raros.

Depois destas considerações sobre a natureza da expressão dramática e as diferentes fases de aplicação de actividades dramáticas, surge outra questão extremamente relevante, sobretudo para professores de língua estrangeira: de que forma consegue a Expressão Dramática desenvolver a expressão oral dos alunos em língua estrangeira? Ryngaert (1981: 139) garante que improvisar, jogar e falar numa língua estrangeira dá origem a bloqueios e, conseqüentemente, ao medo do ridículo. No entanto, Grande tem uma solução: construir um espaço lúdico onde se possa experimentar cada fase do processo e onde os alunos possam exercitar as suas distintas capacidades. Nesse espaço, a expressão oral dos alunos será explorada em todas as suas vertentes, sobretudo na vertente da espontaneidade (Grande, 2006: 919-920). Naturalmente perguntamos: como exercitar a espontaneidade nas aulas de língua estrangeira se há um alto grau de imprevisibilidade nas conversas espontâneas? É sabido que não é fácil manter conversas

²⁰ A descrição das actividades enumeradas encontra-se no último capítulo deste relatório.

espontâneas numa língua estrangeira, mas Grande explica que, ao fazer com que um aspecto do contexto adquira um novo significado, surgirá o elemento improvisação, que permitirá encontrar uma solução para o conflito inicial, utilizando-se espontaneamente a língua estrangeira para argumentar, discutir, reflectir, decidir (Grande, 2006: 920-921). Eis um exemplo prático de alteração no contexto:

- personagens: duas amigas que não se viam há muito tempo;
- situação: as duas amigas vêm-se enquanto passeiam pelo centro comercial;
- contexto: querem combinar alguma coisa, mas entre elas está a praça de alimentação do centro comercial; a praça está cheia, impedindo, por isso, uma conversa normal.

Aliando elementos como improvisação e espontaneidade, é natural que durante as actividades dramáticas levadas a cabo se destaquem duas funções comunicativas, a heurística e a imaginativa: heurística porque permite

ensayar distintas soluciones a problemas *reales* sin miedo al fracaso, en un ambiente de aceptación, de juego, de encuentro, donde además se puede repetir (...) y donde se puede modificar el final, pues varios grupos mostrarán distintas soluciones (Grande, 2006: 925),

imaginativa porque «nos permite crear otras realidades, otras formas de expresión» (Grande, 2006: 925). Na verdade, a finalidade da expressão dramática aplicada a aulas de língua não é «recibir un input correcto que se puede ensayar para utilizarlo después en la vida real, como si la vida de la clase no pudiera ser también real, o mejor, como si la vida real fuera siempre previsible» (Grande, 2006: 928). A verdadeira finalidade da expressão dramática passa por criar situações de comunicação em que linguagem, enunciados e personagens sejam autênticos, espontâneos e que permitam solucionar conflitos.

Passada a fase da resolução do conflito, há que reflectir e avaliar. Qual será então o objectivo primordial de uma avaliação no âmbito da expressão dramática? O objectivo neste âmbito é verificar com olhos comunicativos, e não linguísticos, o grau de cumprimento da meta que se desejava alcançar, através da adaptação de vozes, palavras, entoações, gestos e solução do conflito inicial (Grande, 2006: 928). É ainda de

referir que esta avaliação decorre de um ambiente de aprendizagem cooperativa, uma aprendizagem onde «todos participam por igual sem ninguém ficar excluído» (Jares, 2007: 17), gerando-se, assim, um ambiente favorável à aceitação dos outros e ao saudável aparecimento e desenvolvimento da expressão criadora dos alunos. A este respeito, Caré e Debyser estabelecem algumas condições favoráveis à criatividade (Caré e Debyser, 1978: 120-121):

- trabalho em grupo: permite a troca de ideias, assim como a produção e diversificação de ideias;

- clima de grupo: deve ser o mais alegre possível, para romper com a ausência de imaginação;

- ausência de hierarquias dentro do(s) grupo(s): as desigualdades impedem o surgimento da criatividade;

- fim das censuras: o espírito crítico, a rotina e o conformismo reprimem a imaginação.

As condições acabadas de enumerar podem ser enquadradas na pedagogia de grupo referida por Gloton e Clero. Para estes autores, uma das necessidades de qualquer indivíduo é comunicar, por isso é-lhe vital relacionar-se com os outros, para que a construção e o conhecimento de si próprio seja enriquecido (Gloton e Clero, 1976: 93-95). Para além do relacionamento com os outros, para comunicar é igualmente importante associar linguagem a jogo e prazer, já que a palavra é considerada um dos primeiros brinquedos da criança (Caré e Debyser, 1978: 6-8) e o jogo um recurso útil para qualquer aprendizagem, sobretudo no que diz respeito à didáctica das línguas. É nesse contexto que Caré e Debyser tecem algumas considerações sobre a integração do jogo na aprendizagem do francês²¹ como língua materna ou estrangeira (Caré e Debyser, 1978: 12):

- alguns jogos não linguísticos colocam em situação de enunciação adequada o emprego funcional da língua nos actos da palavra e nas interacções relativas à linguagem;

²¹ Considerações que são igualmente válidas para as disciplinas de Português Língua Materna e Espanhol Língua Estrangeira.

- alguns jogos metalinguísticos devem ser utilizados para tocar o lado palpável dos signos e desencadear o prazer da manipulação verbal;

- a libertação da expressão encontra o seu terreno privilegiado na simulação, improvisação, espontaneidade e criação;

- as técnicas e jogos de criatividade não são novos, mas é preciso reencontrar a atitude lúdica da criança inventora do mundo;

- a palavra é um utensílio extremamente importante para a criatividade.

Após a leitura das considerações tecidas por Caré e Debyser, podemos afirmar que estes autores abriram caminho para a valorização do jogo, sobretudo do jogo dramático, como um recurso essencial para as aulas de língua. Depois deles, outros autores/investigadores se dedicaram a aprofundar o tema, através da aplicação de jogos dramáticos nas aulas, da observação do comportamento dos alunos e da avaliação de tais jogos. Autores como Grande, Couto e Tornero são unânimes em considerar que há inúmeras vantagens em aplicar jogos dramáticos nas aulas de língua. Atentemos na então nas vantagens enumeradas pelos três autores:

Autores	<u>Grande</u> (2006: 916-926)	<u>Couto</u> (2008: 213-214)	<u>Tornero</u> (2009: 7-11)
Dimensões	O jogo dramático na aula de Espanhol Língua Estrangeira...	O jogo dramático na aula de Português Língua Materna favorece e potencia...	O jogo dramático nas aulas de língua...
<u>Construção e conhecimento de si</u>	<ul style="list-style-type: none"> - fomenta a confiança em si mesmo; - conduz à desinibição e à fluidez verbal; - aumenta a motivação, imaginação e criatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - a libertação e desinibição; - a auto-estima e autoconfiança; - a exploração harmoniosa do corpo-voz-espaco; - a sinceridade, concentração, atenção e espírito crítico; 	<ul style="list-style-type: none"> - propicia a desinibição.

<u>próprio</u>		<p>co na diversão;</p> <p>- o desenvolvimento integral do aluno.</p>	
<u>Conhecimento e relação com os outros</u>	<p>- reduz barreiras afectivas;</p> <p>- cria um ambiente de solidariedade e aceitação dos outros;</p> <p>- possibilita a cooperação através do trabalho em equipa;</p> <p>- reforça as estratégias de comunicação entre os alunos.</p>	<p>- o trabalho em grupo;</p> <p>- o relacionamento entre os alunos;</p> <p>- o acolhimento/inclusão, respeito e envolvimento de minorias;</p> <p>- a afirmação da singularidade de cada um no seio do grupo.</p>	<p>- é um facilitador das relações interpessoais e grupais;</p> <p>- favorece a cooperação.</p>
<u>Aquisição e relação com a língua e a cultura meta</u>	<p>- favorece a aquisição da língua meta através da experimentação, negociação, participação e análise de situações, personagens e conflitos;</p> <p>- realça o conteúdo cultural em que se encontra a linguagem;</p> <p>- desenvolve a competência intercultural.</p>	<p>- a interacção verbal adequada a diferentes situações e contextos;</p> <p>- o desenvolvimento da expressão oral;</p> <p>- a leitura, análise, interpretação e exploração/recr(e)iação textual;</p> <p>- o uso multifuncional da escrita.</p>	<p>- favorece a gramática em contexto;</p> <p>- aproxima culturas;</p> <p>- atenua conflitos entre a língua e a cultura materna dos alunos e a língua e a cultura meta.</p>
<u>Relação com o processo de ensino-</u>	<p>- desenvolve a autonomia, envolvendo o próprio aluno no seu processo de aprendizagem;</p> <p>- educa para a sensibilidade artística, imaginativa e</p>	<p>- o gosto, descoberta e compreensão de diferentes aspectos da língua portuguesa;</p> <p>- o alargamento dos horizontes e das expectativas</p>	<p>- funciona como motivação e vínculo entre o ensino e necessidades;</p> <p>-favorece a criatividade e a aprendizagem</p>

<p><u>aprendiza-</u> <u>gem</u></p>	<p>cultural; - provoca interesse por ver outras soluções para uma mesma situação.</p>	<p>dos alunos; - o interesse pela investigação-pesquisa, selecção, tratamento e utilização de informação.</p>	<p>significativa; - é um estímulo para o desenvolvimento cognitivo; - cria um ambiente mais relaxado; - permite uma auto-reflexão sobre o processo de aprendizagem.</p>
---	---	---	---

2. *Elaboração própria*

Como podemos ver através da tabela anterior, o jogo dramático aplicado às aulas de língua materna e estrangeira revela-se um excelente recurso em vários sentidos: no do desenvolvimento da personalidade individual, emocional e social dos alunos; no da construção e desenvolvimento de uma relação lúdica e fluida entre alunos e língua e cultura; no do desenvolvimento da criatividade; no da construção de uma relação pedagógica mais próxima e atenta.

3.4. Problemática de uma pedagogia do jogo.

No seu livro intitulado *Na Escola do Jogo*, Ferran e companheiros, após falarem sobre a evolução do jogo da criança, sobre as características do acto de jogar e sobre tipologias dos jogos, referem-se a uma pedagogia do jogo, não com o intuito de a tratar extensivamente, mas com a intenção de, por um lado, apontar as dificuldades que implica adoptar tal pedagogia e, por outro, salientar a importância da relação entre jogo e processo pedagógico.

Estes autores começam por assinalar três razões pelas quais se revela difícil adoptar uma pedagogia do jogo (Ferran, Mariet e Porcher, 1979: 71):

- ao jogo ainda não lhe foi totalmente reconhecido o seu valor pedagógico, em parte devido às oposições tecidas por Freinet;

- um método de utilização pedagógica do jogo é sempre complexo, porque implica ter jogos educativos que se adequem ao processo geral de uma aula;

- «o emprego dos jogos não convém àqueles que não são activos» (Ferran, Mariet e Porcher, 1979: 71), isto é, uma pedagogia do jogo é pouco aplicada porque o próprio sistema educativo, assim como as instituições públicas e privadas resistem à mudança, preferindo não arriscar em métodos de ensino-aprendizagem que não conhecem (Borrvalho e Viegas, [200?],16).

Na realidade, e no que diz respeito às oposições tecidas por Freinet, este pedagogo apresentou dois motivos para se opor à implementação duma pedagogia do jogo: basear-se em tal pedagogia seria aniquilar a importância e o prazer do trabalho, colocando os alunos perante a tentação do facilitismo e, conseqüentemente, do consumismo; a única pedagogia válida é a do trabalho-jogo, em que o elemento chave é o trabalho e o prazer surge da necessidade de o levar até ao fim (Ferran, Mariet e Porcher, 1979: 72-76). Para este pedagogo é ao trabalho que «cabera iluminar a vida, será ele que lhe [à criança] dará harmonia e equilíbrio, que suscitará uma nova concepção das relações sociais (Freinet, citado em Ferran, Mariet e Porcher, 1979: 76).

A respeito da relação trabalho-jogo no processo de aprendizagem é importante referir que vários foram os teóricos que, desde a antiguidade até à actualidade, estabeleceram relações de (in)compatibilidade entre estes dois pólos. Na introdução teórica ao

seu livro, Yolanda Tornero, faz uma síntese do papel do jogo na educação ao longo da história (Tornero, 2009: 6-7), apresentando-nos as diferentes perspectivas que foram surgindo. As perspectivas mais marcantes foram as de Platão e Aristóteles. O primeiro acreditava que a melhor maneira de viver era jogar, para agradar aos deuses e que, tal como acontecia com o jogo, a educação era uma dádiva dos deuses - «education is first given us through Apollo and the Muses» (Platão, citado em Coggin, 1956: 8). Já Aristóteles separava trabalho de jogo, referindo que «El trabajo fatigoso necesita del descanso, y el juego es para descansar, mientras que el trabajo va acompañado de fatiga y esfuerzo» (Aristóteles, citado em Tornero, 2009: 6). Estas duas perspectivas foram evoluindo, mas apenas uma é considerada actual e benéfica para a aprendizagem (Tornero, 2009: 7): o jogo é uma disposição interna que favorece a sociabilização e a integração dentro da sala de aula, não devendo, por isso, ser definido como oposição ao trabalho (Dorrego, s.d.: 2). No entanto, e como adverte e acrescenta Ferran e companheiros, o professor deve trabalhar as funções, características e qualidades do jogo, tendo sempre em conta os objectivos pedagógicos que quer ver desenvolvidos.

Para contrariar a segunda e terceira dificuldade, os autores distinguem dez tipos de jogos²² que se podem adequar ao processo pedagógico. Os primeiros cinco jogos permitirão ao professor observar comportamentos e retirar informações sobre os alunos durante actividades lúdicas, ou seja, são jogos sem papel pedagógico – observados, livres, dirigidos, desconhecidos e inventados. Os restantes são denominados jogos educativos porque possuem um papel pedagógico específico e têm a missão de «instruir distraindo – de motivação ou de síntese, individuais ou colectivos, adaptativos, disciplinares e interdisciplinares, dos meios de comunicação – (Ferran, Mariet e Porcher, 1979: 81).

Com efeito, qualquer professor tem ao seu dispor uma panóplia de jogos, facto que, certamente, lhe permitirá adoptar uma pedagogia do jogo. Engane-se, porém, quem julga que tal pedagogia é sinónimo de descanso, pelo contrário, é sinónimo de planificação (de objectivos, estratégias, fases, actividades e avaliação) pormenorizada, uma vez

²² Na verdade, os autores referem que distinguirão doze espécies de jogos, mas no segundo tipo de jogos aparecem duas designações que nos confundem quanto ao número de jogos: a primeira é a de jogos educativos que, a meu ver, parece englobar os seguintes – de motivação ou de síntese, individuais e colectivos, adaptativos, disciplinares e interdisciplinares e dos meios de comunicação; a segunda é a de «i) os meios do jogo» que não se refere a um tipo de jogo e sim a lugares e utensílios dos jogos (Ferran, Mariet e Porcher, 1979: 77-87).

que é preciso cumprir um programa e, ao mesmo tempo, levar os alunos a aprender a conhecer, fazer, a viver com os outros e a ser – quatro aprendizagens fundamentais previstas em *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (Delors, 1999: 77-87).

CAPÍTULO IV

Aplicação e análise de jogos dramáticos nas aulas de língua

4. Introdução

O essencial na educação não é a doutrina ensinada, é o despertar (Ernest Renan)

É interessante referir que, durante o meu percurso académico e profissional, já pude vestir diferentes fatos: o primeiro foi o de professora estagiária de Português, durante um ano, numa escola secundária; o segundo de monitora de Expressão Musical em escolas do primeiro ciclo do Ensino Básico; o terceiro, de professora voluntária de ensino do Português Língua Estrangeira; o seguinte, de aluna na Escola Superior de Educação do Porto; e, por último, o de professora estagiária de Espanhol.

Posso afirmar que vestir todos estes fatos foi muito enriquecedor porque me permitiu ver que, se por um lado há ainda muitos professores que louvam apenas o produto, por outro é essencial fazer sobressair um professor estimulador de aprendizagens que conduzam a criança/o jovem a uma maior autonomia e sociabilidade. Além disso, pude ainda verificar que muito há a mudar na realidade escolar: desde mentalidades dos vários agentes educativos até a questões do foro burocrático.

4.1. Língua Materna - Português

Apesar de, neste ano lectivo, ser apenas estagiária de Espanhol²³, não poderia, contudo, deixar de fazer uma breve referência à minha experiência enquanto aluna de Expressão Dramática, uma vez que foi essa experiência que me levou até à escolha do tema do presente relatório.

No ano lectivo de 2006/2007, encontrava-me matriculada no segundo ano do curso de Professores do Ensino Básico, variante de Português e Inglês. Desse ano curricular fazia parte a disciplina semestral de Expressão Dramática, que tinha como objectivos principais fazer com que os alunos, futuros professores, desenvolvessem capacidades expressivas e comunicativas, através da exploração da linguagem dramática (corporal/gestual e oral/verbal), ultrapassassem bloqueios e inibições e desenvolvessem a

²³ Apesar de estar inscrita no Mestrado de Ensino do Português e de Língua Estrangeira, estagiei apenas na disciplina de Espanhol, visto que, como já fui estagiária durante uma anterior licenciatura em *Estudos Portugueses*, tive equivalência ao estágio de Português.

autonomia, a espontaneidade, a iniciativa e a cooperação, através de processos de criação colectiva. Essas aulas permitiram-me abrir novos horizontes e verificar que todas as aprendizagens devem ser privilegiadas, para que as crianças e os jovens, futuros adultos, possam não só compreender o que e quem as rodeia, mas também a forma como se encontra organizado o meio em que vivem, experimentando e expressando a vida de todas as formas possíveis e imaginárias.

Neste sentido, e como estagiária do curso acima referido, pude ainda nesse ano, partindo do ideal presente na epígrafe anterior, aplicar actividades possibilitadoras de auto descoberta, de descoberta do outro e do meio envolvente e de busca do prazer (exemplos: aplicação de diferentes actividades para a leitura, compreensão e exploração dos livros *A Menina Gotinha de Água* de Papiniano Carlos e *O Rapaz de Bronze* de Sophia de Mello Breyner Andresen; aplicação de jogos dramáticos para a aprendizagem de unidades de medida no âmbito da disciplina de Matemática).

Para terminar, julgo ser importante fazer referência à experiência que tive como professora voluntária de ensino do Português Língua Estrangeira. Neste caso, foi de extrema importância a existência de: actividades de conhecimento da professora em relação aos alunos e destes em relação à professora; actividades possibilitadoras da aquisição e compreensão da língua e da cultura meta, assim como da aprendizagem, por parte da professora, da língua e cultura materna dos alunos em questão; actividades possibilitadoras de integração no meio social em que estes homens e mulheres se encontravam; e, sobretudo, actividades de aprendizagem e desenvolvimento de diferentes estratégias de comunicação. Como refere Dorrego, «hablar en un idioma extranjero no es únicamente el arte de pronunciar palabras, es comunicar» (Dorrego, s.d.: 2).

4.2. Língua Meta – Língua Espanhola

4.2.1. Contextualização

As actividades que serão descritas no ponto b) foram compostas e trabalhadas a pensar nos alunos da turma onde foram implementadas. Para tal, dediquei-me, com especial entusiasmo, a observar atentamente não só a relação entre os alunos da turma, mas também a sua capacidade de comunicar verbal e corporalmente e o seu desempenho a nível das quatro destrezas a desenvolver durante o ensino-aprendizagem do espanhol.

Porém, antes de passar à caracterização da turma, convém ainda descrever física e afectivamente a escola onde se insere a referida turma, assim como salientar alguns aspectos do *PEE*²⁴ da mesma. A Escola Secundária do Dr. Manuel Laranjeira está localizada no centro da cidade de Espinho, cidade cheia de tradições, sobretudo no que diz respeito a actividades ligadas ao mar e, mais recentemente, ao turismo.

Com quarenta anos de existência, a referida escola encontra-se em fase de remodelação, por isso não pode usufruir de metade do seu potencial. No entanto, esta instituição esforça-se por oferecer bons recursos educativos: salas próprias para as aulas de Educação Musical e para as aulas teóricas de Educação Física, biblioteca, ludoteca, sala de estudos, bar, cantina, computadores, projectores, etc. No que diz respeito ao espaço afectivo, a escola apresenta um ambiente de colaboração e espírito de equipa entre os diferentes agentes educativos nela existentes (alunos, professores e auxiliares de acção educativa). Há que destacar sobretudo a relação entre professores e alunos, relação essa bastante saudável e fundamentada no afecto e no respeito mútuo. Este facto permite que os alunos se sintam envolvidos no próprio sistema de ensino-aprendizagem. Outro aspecto importante a salientar é a existência de um *PEE* que tem como meta principal o sucesso educativo de todos os alunos, mesmo daqueles que não queiram prosseguir os seus estudos. Para que tal objectivo seja alcançado, a escola baseia-se nos seguintes princípios orientadores: desenvolvimento do gosto por aprender; promoção da cultura do trabalho; construção de uma escola para todos; desenvolvimento da formação integral do aluno; envolvimento de pais e encarregados de educação.

²⁴ Projecto Educativo de Escola.

Passando para um círculo mais estrito, e baseando-me no *PCT*²⁵, a turma em questão é do 11º ano, da área das Humanidades, encontrando-se no nível A2 de aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira, segundo os patamares de referência do *QECR*²⁶ (Alves, 2001: 49). A turma é composta por vinte e quatro alunos com idades compreendidas entre os quinze e os dezoito anos, que apresentam expectativas futuras muito diferentes, aspectos que a caracterizam como sendo heterogénea e, ao mesmo tempo, possibilitadora de aprendizagens muito diversificadas. No entanto, desde o início do presente ano lectivo, notei que o clima entre alguns elementos não era o mais saudável. Este facto foi um dos motivos que me levou a querer aplicar e explorar os benefícios da Expressão Dramática, aliando a dimensão afectiva e relacional à aquisição da língua e cultura meta. De salientar ainda que, no âmbito da aquisição da língua e cultura meta, todas as actividades implementadas funcionaram como actividades de concretização e revisão de conteúdos abordados – funcionais, gramaticais, lexicais e culturais - neste e no ano lectivo anterior.

Para terminar este apartado de contextualização, devo referir que as actividades implementadas foram sempre efectuadas, à excepção de uma sessão, durante aulas com a duração de quarenta e cinco minutos cada. Essas aulas foram gentilmente cedidas pela minha professora orientadora, Diana Antunes. Além disso, as actividades foram quase sempre levadas a cabo com a turma dividida em turnos, ou seja, às terças-feiras trabalhava com o primeiro turno, composto por treze alunos, enquanto às quartas-feiras trabalhava as mesmas actividades, mas com o outro turno, composto por onze alunos. Esta divisão encontrava-se prevista no horário da turma: às terças e quartas-feiras, entre as 15:15 e as 17:40, o 11º H tinha cento trinta e cinco minutos de Espanhol, sendo que, entre 19 de Janeiro e 16 de Abril, os últimos quarenta e cinco minutos eram dedicados a actividades dramáticas. Para além da cedência destas aulas, tive igualmente oportunidade de aplicar algumas actividades dramáticas durante as minhas aulas assistidas. A essas actividades me referirei mais adiante.

²⁵ Projecto Curricular de Turma.

²⁶ *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.*

4.2.2. Objectivos, metodologia e descrição das actividades

a) Objectivos

A Expressão Dramática é uma linguagem e uma arte, que, através de jogos de exploração e de jogos dramáticos, tem como objectivos procurar a consciência de si mesmo, do outro e, ao mesmo tempo, obter experiências e aprendizagens sociais, desenvolvendo, dessa forma, não só uma inteligência emocional, mas também uma competência existencial (saber ser). Estes objectivos deveriam também constar dos programas de qualquer disciplina. No caso concreto do programa de Espanhol, nível de iniciação, 11º ano, formação específica, prevêem-se já estratégias e atitudes que procuram desenvolver as quatro destrezas a partir de actividades dramáticas. Observem-se os seguintes exemplos (Fernández, 2002: 10):

- estratégias: utilizar e identificar estratégias pessoais de facilitação e compensação para ultrapassar dificuldades de expressão oral; servir-se de gestos e imagens para apoiar a expressão verbal;

- atitudes: participar reflexiva e criticamente em diferentes situações comunicativas; perder o medo de errar e reconhecer os erros como parte integrante do processo de aprendizagem.

Tendo em conta os aspectos referidos, assim como a personalidade dos alunos da turma em questão e os conteúdos programáticos da disciplina, procedi à missão de seleccionar objectivos a trabalhar durante as actividades dramáticas implementadas. Assim sendo, os alunos puderam:

- explorar todas as suas capacidades expressivas e imaginativas;
- estabelecer relações de confiança e cumplicidade com os companheiros;
- desenvolver capacidades de atenção e concentração;
- criar e explorar situações e personagens, através da linguagem verbal e da linguagem corporal;
- explorar objectos, espaços, personagens e textos;
- reforçar estratégias de comunicação;

- experimentar a língua meta, negociando, participando e analisando situações, personagens e conflitos em língua espanhola;
- participar activamente no processo de ensino-aprendizagem.

b) Metodologia de recolha de dados

A presente investigação pretende verificar a relevância da Expressão Dramática e do jogo dramático para as aulas de língua, assim como consciencializar os diferentes agentes educativos para a importância tanto da linguagem oral, como da linguagem corporal para a descoberta de si próprio, do outro e do meio envolvente.

Assim sendo, a metodologia desta investigação baseou-se na construção de dois documentos essenciais de observação e reflexão: o primeiro é um conjunto de grelhas desenhadas por mim²⁷ com o intuito de poder observar o desempenho dos alunos a nível dos objectivos propostos para cada sessão, assim como da sua compreensão e expressão oral na língua meta; o segundo é um documento criado pelos próprios alunos. Neste segundo documento, denominado “Diário de Bordo”, os alunos, puderam, numa primeira parte, descrever as actividades realizadas em cada sessão e, numa segunda parte, fazer uma pequena análise e reflexão sobre o modo como decorreu a sessão e como se sentiram durante a mesma.

c) Descrição das actividades

Diz-me e eu esquecerei, ensina-me e eu lembrar-me-ei, envolve-me e eu aprenderei (provérbio chinês).

Antes de passar à descrição das actividades implementadas em cada sessão, devo referir que, apesar de estas terem sido efectuadas apenas no âmbito da disciplina de Espanhol, poderiam ser igualmente realizadas com sucesso na disciplina de Português. Aliás, algumas das actividades dramáticas seguintes foram mesmo baseadas na expe-

²⁷ Anexo I (a-f).

riência que tive enquanto estagiária da Escola Superior de Educação do Porto (experiência referida no ponto 4.1).

Sessão I

Este primeiro conjunto de actividades foi dividido em cinco momentos distintos, tendo como objectivo principal criar atitudes e hábitos de trabalho relacionados com os colegas, com a professora e com o espaço sala de aula.

A aula começou com um breve diálogo com os alunos sobre o que estes entendiam por Expressão Dramática. De referir que pedira previamente aos alunos que fizessem uma pesquisa sobre o assunto e destacassem uma frase ou palavra que, segundo eles, ilustrasse o que era a Expressão Dramática. Durante o decorrer do diálogo, fui escrevendo no quadro palavras ou expressões apontadas pelos alunos como estando relacionadas com expressão dramática. Os resultados encontram-se em anexo²⁸.

De seguida, procedeu-se à realização de uma actividade de aquecimento: ao som de uma música relaxante, os alunos puderam trabalhar movimentos corporais, imitando a professora.

Imediatamente a seguir, passou-se à concretização do jogo intitulado *Nomes*: cada aluno teve que pensar nas iniciais do seu primeiro e último nome e inventar uma actividade. Passei a exemplificar o jogo, inventando uma actividade com as iniciais do meu nome e pedindo aos alunos que fizessem o mesmo. Os alunos tiveram a possibilidade de consultar dicionários. Depois de terem associado nomes a actividades, os alunos sentaram-se em roda e procederam às apresentações pessoais: cada um tinha que cumprimentar o colega do lado, dizer o seu nome, indicar a sua actividade profissional e perguntar ao colega como se chamava e o que fazia. Os resultados da realização do jogo encontram-se em anexo²⁹.

A aula continuou com a concretização do jogo intitulado *Sorrisos e Caretas*: comecei por fazer um sorriso e fingir que o retirei com a minha mão, como se de uma máscara se tratasse; depois expliquei que o aluno que escolhesse teria que apanhar o

²⁸ Anexo II.

²⁹ Anexo III.

meu sorriso com a mão, colocar a mão em frente ao seu rosto e transformá-lo numa careta que, após uns segundos, retirava e passava a outro colega que, por sua vez, o transformaria num sorriso. O jogo prolongou-se numa sequência alternada de sorrisos e caretas.

A sessão terminou como começou, ou seja, com um diálogo. Conversei com os alunos sobre a necessidade de escrever um diário relativo às aulas de expressão dramática que seriam realizadas nas semanas seguintes. Foi pedido aos alunos que construíssem um diário de bordo das aulas, diário do qual fariam parte dois momentos distintos: no primeiro, os alunos descreveriam a aula e depois, no segundo momento, fariam uma pequena reflexão sobre como se sentiram no final de cada aula. Este diário teria que ser escrito em espanhol.

Sessão II

Desta sessão fizeram parte quatro actividades distintas, que tiveram como principais objectivos trabalhar a relação de confiança e de cumplicidade entre os alunos, assim como entre professora e alunos e, ao mesmo tempo, desenvolver a competência expressiva e a capacidade de concentração.

A aula teve início com uma actividade de aquecimento semelhante à do conjunto de actividades anterior: ao som de uma música com ritmos sobretudo mais lentos, os alunos puderam trabalhar movimentos corporais, imitando a professora³⁰.

Após a professora ter explicado a importância dos jogos seguintes para trabalhar sobretudo relações de confiança e cumplicidade, a aula prosseguiu com o conhecido jogo do *Empurra Colectivo*: em grupos de cinco/seis alunos, cada grupo escolheu um elemento para ir para o meio da roda formada pelos restantes elementos do grupo; o aluno escolhido tinha que fechar os olhos e deixar-se empurrar pelos colegas; à voz da professora, era escolhido outro elemento para ir para o meio da roda

No momento seguinte, procedeu-se à execução do jogo intitulado *Espelhos*: os alunos formaram pares e colocaram-se frente a frente; enquanto um aluno executava

³⁰ Imagem I.

movimentos variados, o seu colega tinha que fazer o mesmo, como se de um espelho se tratasse; à voz da professora, os pares trocavam de funções.

A aula terminou com um jogo mais vocacionado para trabalhar a expressividade e a capacidade de concentração que se intitula *Diálogo Gestual*: todos os alunos associaram ao seu primeiro nome um determinado gesto; em seguida, e em pares, os alunos tiveram que encetar um diálogo gestual com o seu colega, diálogo esse onde tinham que se superiorizar em relação ao colega e apenas através de um gesto associado à pronúncia do seu nome.

Nota: devido a questões externas à disciplina, esta sessão foi desenvolvida com a turma completa e teve a duração de noventa minutos. Dado que toda a turma estava presente, cada actividade levou mais tempo a concretizar-se, como é natural.

Sessão III

As quatro actividades que compuseram esta sessão tiveram como principal objectivo criar e explorar situações e personagens, através da linguagem verbal e não verbal.

A aula começou com uma actividade de relaxamento: pedi aos alunos que se deitassem no chão, em cima de mantas e colchões, e que fechassem os olhos. Quando os alunos já se encontravam deitados e com os olhos fechados³¹, coloquei uma música relaxante (música com sons relacionados com o mar) e pedi aos alunos que tentassem imaginar a situação que eu iria descrever³².

Após a actividade de relaxamento, os alunos puderam trabalhar a sua expressão corporal através de um jogo intitulado *Movimentos Semi-Livres*: os alunos tinham que mover-se pela sala de aula livremente até que, à voz da professora, surgia um obstáculo imaginário e diferente que teriam que superar para poder continuar a caminhar (pastilha elástica, lama, água e areia a esquentar).

³¹ Imagem II.

³² Anexo IV.

No momento seguinte, procedeu-se à execução do jogo intitulado *Diálogo com obstáculos* que se subdividiu em duas partes: na primeira, os alunos, agrupados em pares, encetaram um diálogo improvisado, mas à medida que iam dialogando, tinham que distanciar-se fisicamente, o que implicava alterar o tom e a colocação de voz; na segunda, e noutra versão do jogo, os mesmos pares tiveram que dialogar com as barreiras da distância física e do ruído: cada aluno posicionou-se na ponta oposta da sala e teve que falar com o colega, imaginado uma situação apontada pela professora (os elementos perturbadores eram os seguintes: rua cheia de gente; feira; igreja na hora da missa; autocarro, onde estava um elemento, e rua, onde estava o outro; casa que estava a ser assaltada naquele momento e onde se encontravam os dois elementos que queriam fugir).

A última actividade prendeu-se com um jogo de imitação: um aluno teve que escolher uma profissão que pretendia imitar e os seus colegas tiveram que adivinhar, colocando perguntas e obtendo apenas como resposta as palavras “sim” e “não”; o primeiro aluno a adivinhar foi o próximo a mimar uma profissão, e assim sucessivamente.

A aula terminou com um pedido da minha parte: pedi aos alunos que trouxessem para a aula seguinte um objecto com o qual se identificassem.

Sessão IV

Para esta sessão foram preparadas duas actividades, que procuraram explorar a imaginação individual e colectiva dos alunos da turma.

Assim sendo, a aula começou com uma actividade de relaxamento: pedi aos alunos que se sentassem em cadeiras, estrategicamente colocadas em roda, e que fechassem os olhos. Quando os alunos já se encontravam acomodados e com os olhos fechados³³, pedi-lhes que ouvissem com atenção o texto que ia ler e que retivessem a palavra ou conselho que mais os tivesse tocado³⁴. No fim da “interiorização” do texto, cada aluno destacou um conselho, indiciando o motivo da sua escolha.

³³ Imagem III.

³⁴ Anexo V.

A aula prosseguiu com um jogo que se intitulou *A feira dos objectos raros*: este jogo subdividiu-se em quatro momentos diferentes e igualmente importantes. Num primeiro momento, os alunos, agrupados em pares, escolheram um objecto de entre aqueles que os colegas tinham trazido, indicando o motivo pelo qual o escolheram. No momento seguinte, expliquei que os grupos iriam participar numa feira de venda de produtos diferentes e fantásticos e que, para tal, teriam que preparar uma apresentação do produto onde focassem os seguintes aspectos: nome dado ao objecto; indicação de, pelo menos, três ou quatro qualidades e um defeito; indicação do preço e do local onde se encontrava disponível. Expliquei ainda que os pares que não estivessem a apresentar o seu trabalho, teriam que tirar notas dos produtos apresentados pelos seus colegas, para que depois indicassem que produto(s) comprariam. Em seguida, e após terem preparado previamente a sua apresentação³⁵, os diferentes grupos apresentaram o seu produto³⁶ para, no final, cada par eleger o melhor, dando a sua opinião e mostrando acordo ou desacordo³⁷.

A aula terminou com uma chamada de atenção para a necessidade de ter o diário das aulas de Expressão Dramática em dia.

Sessão V

Deste quinto conjunto de actividades fizeram parte duas actividades, que pretendiam, à semelhança da sessão anterior, explorar a imaginação individual e colectiva.

Assim sendo, a aula começou com uma actividade de relaxamento: um aluno em cada turno leu para os seus companheiros um texto escolhido pela professora³⁸; enquanto a colega lia o texto, os colegas, sentados em roda e de olhos fechados, tiveram que reter uma palavra, expressão ou frase do texto que mais os tivesse tocado; quando a colega terminou de ler o texto, cada aluno destacou uma palavra, frase ou expressão, indicando o motivo da sua escolha.

³⁵ Imagem IV.

³⁶ Imagem V.

³⁷ Imagens VI a) e b).

³⁸ Anexo VI.

Após a actividade de relaxamento, procedeu-se à concretização do jogo intitulado *História inventada*: em grupos de três, os alunos retiraram um cartão de três baralhos (um com personagens, outro com lugares e outro com objectos³⁹; a partir das palavras associadas aos cartões, cada grupo teve que construir uma história⁴⁰ e apresentá-la aos restantes elementos da turma da maneira mais original possível.

No momento seguinte, expliquei aos alunos que, se fosse essa a sua vontade, poderiam trabalhar e dramatizar colectivamente uma das histórias produzidas através do exercício anterior ou trabalhar e dramatizar uma de duas peças apresentadas por mim⁴¹. Os alunos levaram os textos para casa para que pudessem lê-los e escolher aquele que mais gostassem.

Sessão VI

Esta sessão, composta por três actividades distintas, procurou explorar texto e personagens.

A aula começou com a leitura do texto escolhido para cada turno⁴². Após a leitura e exploração do texto (vocabulário, aspectos gramaticais, compreensão), procedeu-se à caracterização de cada personagem, desde o seu aspecto psicológico, físico até ao seu nome e vestuário. Foi igualmente efectuada uma caracterização dos espaços presentes no texto e respectiva adequação ao espaço físico envolvente (sala de aula).

A aula prosseguiu com a distribuição das personagens pelos alunos para terminar com um pedido: pedi aos alunos que, segundo a caracterização que fora feita no momento anterior, trouxessem, para a aula seguinte, roupas e/ou acessórios adequados à sua personagem.

³⁹ Anexo VII.

⁴⁰ Imagem VII.

⁴¹ Anexos VIII e IX.

⁴² Anexos VIII e IX.

Sessão VII

Desta sessão fizeram parte quatro actividades, que pretendiam trabalhar a concentração e negociação corporal e ainda explorar o texto a trabalhar.

A aula começou pela realização de um jogo breve para trabalhar a concentração e a negociação corporal. O jogo, denominado *A corda invisível*, pode ser descrito da seguinte forma: os alunos, que foram divididos em duas filas, tiveram que imaginar que estavam a segurar uma corda e que, através de negociação corporal, teriam que a puxar para o seu lado.

No momento seguinte, procedeu-se à apresentação das roupas e/ou acessórios trazidos pelos alunos e pela professora⁴³ para, imediatamente a seguir, se passar à primeira leitura dramatizada do texto (lembrar que na sessão anterior fora já efectuada uma leitura do texto, mas que, no momento da leitura, as personagens ainda não estavam distribuídas). Após esta leitura, os alunos procederam à primeira dramatização do texto.

A aula terminou com uma chamada de atenção para a necessidade de ter o diário das aulas de Expressão Dramática em dia.

Sessão VIII

A última sessão, composta por três actividades, que tiveram como principal objectivo desencadear improvisações individuais e colectivas.

A aula começou com um breve diálogo com os alunos sobre três aspectos: a importância da confiança dos alunos no trabalho dos colegas; a importância de cada um vestir o papel do seu personagem; a importância de, acima de tudo, desfrutar desses momentos, quer a nível individual, quer a nível colectivo.

Imediatamente a seguir, procedeu-se à dramatização do texto, já com personagens e espaços totalmente caracterizados. Neste momento, os alunos ainda se apoiaram no texto escrito, ou seja, ainda ensaiaram com o papel na mão⁴⁴.

⁴³ Imagens VIII a) e b)

⁴⁴ Imagens IX a), b) e c).

Após a primeira dramatização desta aula, os alunos, a pedido da professora, fizeram um resumo de cada cena do texto. Este resumo foi essencial para que todos conseguissem “visualizar” o texto sem ter que olhar para ele. Após este resumo, os alunos procederam a outras dramatizações, mas desta vez sem o apoio físico do texto, facto que permitiu o desencadeamento de improvisações individuais e colectivas.

A aula terminou com a felicitação do trabalho de todos os alunos e com uma chamada de atenção para a necessidade de ter o diário das aulas de Expressão Dramática em dia.

Sessão IX

Esta sessão foi uma sessão diferente por vários motivos: em primeiro lugar, porque foram os próprios alunos que pediram que fosse levada a cabo, uma vez que pretendiam apresentar aos colegas do outro turno como e quanto se tinham envolvido na dramatização e interpretação do texto que trabalharam nas três sessões anteriores⁴⁵; em segundo lugar, porque a sessão teve uma duração superior à do costume, já que foi efectuada numa aula de noventa minutos para que os dois turnos tivessem oportunidade de apresentar o fruto das suas explorações; em terceiro, porque os alunos puderam visualizar um pequeno filme que produzi com alguns dos seus melhores momentos e porque, além disso, puderam, uma vez mais, reflectir sobre estas sessões, sobre as diferentes actividades realizadas e, sobretudo, sobre a importância das referidas actividades para a aprendizagem de uma língua.

⁴⁵ Imagens X a), b), c), d) e e).

4.2.3. Reflexão sobre os resultados obtidos

Observação directa do desempenho dos alunos no decorrer das sessões: esta observação nunca teve como objectivo fazer qualquer tipo de avaliação linguística, pelo contrário, o objectivo principal desta observação esteve sempre relacionado com a exploração dos objectivos já referidos numa secção anterior. Como tal, «no se juzgará con ojos lingüísticos sino comunicativos» (Grande, 2006: 928).

Assim sendo, e tendo em conta o meu olhar comunicativo, posso afirmar que, de uma forma progressiva, todos os alunos conseguiram não só explorar as suas capacidades expressivas e imaginativas, desenvolver a sua capacidade de concentração e interacção, assim como solucionar conflitos (note-se que aqui refiro-me ao conflito no âmbito da expressão dramática, isto é, ao despoletar de um conflito inicial que, através de diferentes estratégias, terá que ser solucionado) em espanhol, língua meta.

No entanto, convém ressaltar que cada aluno teve, tem e continuará a ter um ritmo e uma maneira de interagir próprios, o que faz com que a turma possa ser caracterizada como sendo heterogénea e, ao mesmo tempo, rica. Nesse sentido, foi igualmente curioso notar que os alunos desta turma, mesmo os elementos mais tímidos e que revelavam menos confiança em si mesmos e aqueles que apresentavam mais dificuldades em expressar-se em espanhol, se apresentaram sempre motivados para estas sessões, mesmo tendo estas sido sempre desenvolvidas em língua meta. A este respeito, recordo-me de uma aluna que, no final de uma das primeiras sessões, veio ter comigo e disse que tinha algumas dificuldades em expressar-se oralmente em espanhol, mas que julgava que estas sessões a estavam a ajudar, porque, para além da confiança que ia adquirindo em cada uma delas, sentia que a sua compreensão e expressão oral estavam a melhorar. Outro aluno admitiu que trabalhar em grupo era produtivo e que gostava de ver o desempenho dos colegas.

No final da última sessão, após a apresentação do projecto de cada turno, todos os alunos expressaram a sua opinião sobre as sessões realizadas: para a maioria deles, o facto de terem aliado actividades lúdicas a conteúdos abordados nas aulas de Espanhol foi um aspecto positivo, visto que o carácter lúdico das actividades lhes permitiu sentir que aprender uma língua é muito mais do que ler textos, compreender estruturas grama-

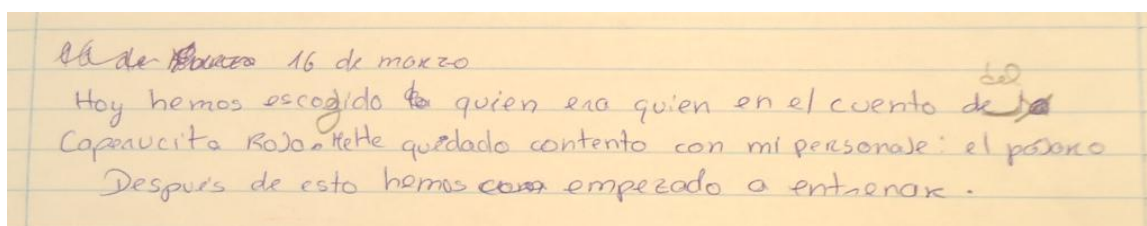
ticais ou redigir composições. Além disso, mencionaram que estas sessões os ajudaram a ver para além do que era visível, tendo redescoberto alguns dos seus colegas.

Em momentos posteriores, durante observação informal de aulas (informal no sentido de não estar a observar com olhos linguísticos), pude notar que o trabalho efectuado com as actividades dramáticas produzira frutos, já que os alunos espelharam uma notável evolução no desenvolvimento das suas competências comunicativas em língua segunda. Os alunos revelaram ainda estar na posse de um considerável grau de espontaneidade na língua meta, o que lhes permite explorar ainda mais a sua capacidade de compreensão e expressão oral.

Leitura do “Diário de Bordo”⁴⁶ dos alunos: com este “documento” pretendia-se, acima de tudo, que os alunos reflectissem sobre as actividades dramáticas implementadas, falando de sentimentos e emoções que tivessem experimentado ou dos efeitos que tiveram tais actividades nas suas relações com os outros.

À medida que fui lendo estes verdadeiros documentos vivos, deparei-me com vários dados interessantes, por isso, decidi analisar os diários a partir dos seguintes critérios: maneira de elaboração do diário; aluno/a revelação; razões apresentadas para gostar das actividades realizadas. Como ilustração, passarei a apresentar alguns excertos. Devo, no entanto, alertar para o facto de surgir correcções em alguns deles, pois a professora de Espanhol da turma optou por corrigi-los como forma de alertar os seus alunos.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, pude verificar que os rapazes elaboraram diários com textos muito concisos e nada, ou quase nada, reflexivos, enquanto as raparigas, para além de apresentarem textos com mais pormenores das actividades, elaboraram igualmente textos reflexivos. Observem-se os seguintes exemplos:



1. Relato efectuado por um rapaz – sessão VII

⁴⁶ Imagem XI.

Jueves, 18 de marzo de 2010

Ayer hicimos por la primera vez el ensayo de nuestro teatro. Fue una clase muy especial para mí, ya que me encanta mucho hacer teatro, lo que no hacía hace mucho tiempo. Profesora Diana y profesora Vera se pelean todo el tiempo del ensayo y de nosotros. Yo creo que los personajes son muy divertidos y por supuesto harán reír mis compañeros. Mi personaje preferida es el vecino, pero me siento muy bien haciendo de cómico. Con todo profesora Vera dijo que los cómicos estaban haciendo bien su papel.

Hay estoy un poquito triste, porque la próxima clase va a ser la última clase de expresión dramática, por eso hay que aprovecharla.

2. Relato efectuado por una rapariga – sessão VII

Além deste dado curioso e interessante, alguns diários permitiram-me conhecer melhor os seus redactores. Refiro-me não só aos alunos mais tímidos, mas também a uma das melhores alunas da turma. O diário desta aluna surpreendeu-me porque, apesar de ter sido uma das que mais se entregou a estas sessões, não imaginava que estas actividades tivessem tido tanto impacto nela. Valerá a pena observar alguns excertos!

La clase, en general, me ayudó a integrarme mejor en el grupo y fue una forma de liberarme

3. Excerto relativo à sessão I

En esta clase, me sentí como si tuviera mil caras: tímida, loca, sensible, triste, eufórica... pero, mucho, ¡mucho feliz!

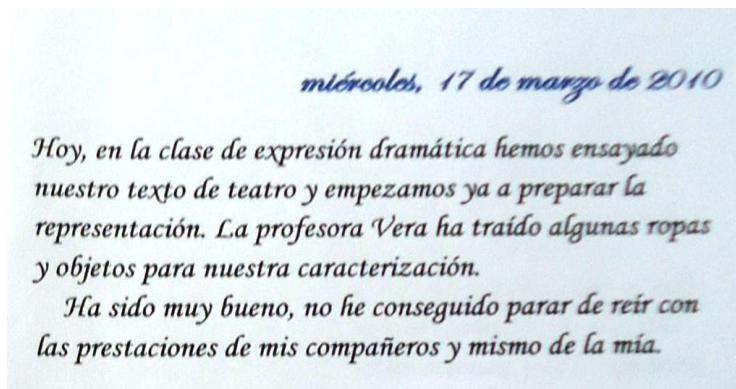
4. Excerto relativo à sessão II

Lo que he aprendido de muy importante en esta clase, ha sido que cuando deseamos mucho a algo, nuestro sueño se puede realizar: mis padres, en ese día, han resuelto todos sus problemas, para mi felicidad y admiración.

5. Excerto relativo à sessão III

Como se pode verificar, esta aluna experimentou sensações e sentimentos diversos que, como ela própria referiu, a deixaram feliz. Tal como ocorreu com esta aluna, muitos dos seus companheiros apontaram várias razões pelas quais gostaram destas sessões, sendo elas:

a) conhecimento do outro e companheirismo:

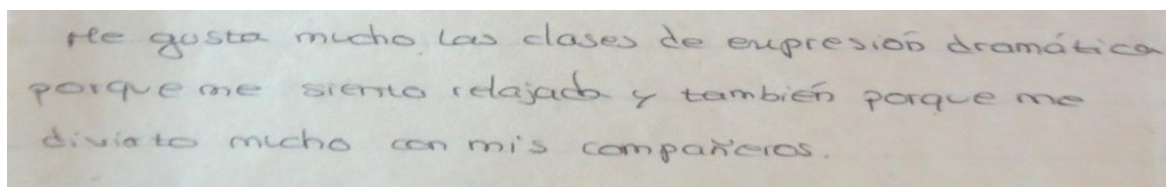


miércoles, 17 de marzo de 2010

Hoy, en la clase de expresión dramática hemos ensayado nuestro texto de teatro y empezamos ya a preparar la representación. La profesora Vera ha traído algunas ropas y objetos para nuestra caracterización.

Ha sido muy bueno, no he conseguido parar de reír con las prestaciones de mis compañeros y mismo de la mía.

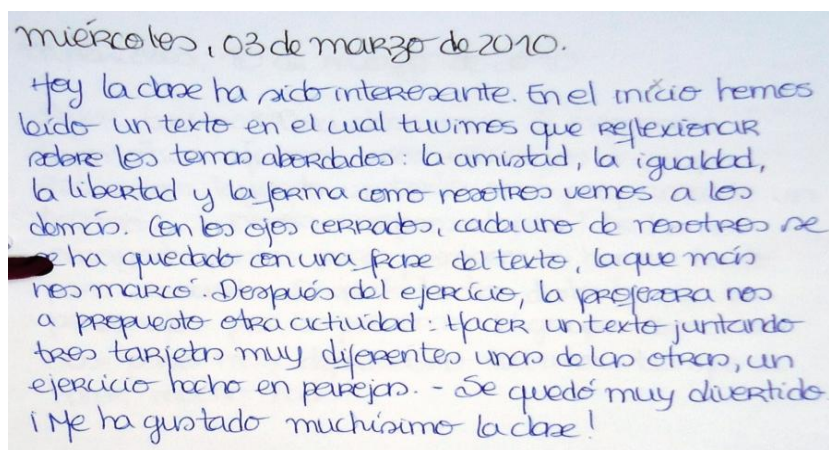
6. *Excerto relativo à sessão VII*



Me gusta mucho las clases de expresión dramática porque me siento relajado y también porque me divierto mucho con mis compañeros.

7. *Excerto relativo à sessão III*

b) temas abordados:



miércoles, 03 de marzo de 2010.

Hey la clase ha sido interesante. En el inicio hemos leído un texto en el cual tuvimos que reflexionar sobre los temas abordados: la amistad, la igualdad, la libertad y la jerarquía como nosotros vemos a los demás. (en los ojos cerrados, cada uno de nosotros se le ha quedado en una frase del texto, la que más nos marcó). Después del ejercicio, la profesora nos a propuesto otra actividad: hacer un texto juntando tres tarjetas muy diferentes unas de las otras, un ejercicio hecho en parejas. - Se quedó muy divertido. ¡ Me ha gustado muchísimo la clase!

8. *Excerto relativo à sessão V*

c) confiança adquirida:

miércoles, 24 de marzo de 2010

Después de dos meses de clases, hemos llegado al fin del viaje. Estas clases han sido muy importantes para mí y para todas mis compañeras, una vez que hemos aprendido que todos valemos mucho.

Hoy hemos ensayado ^{de nuevo} el teatro, probablemente unas cuatro veces. La primera vez ha sido ensayada con el guión, pero las otras han sido improvisadas.

Creo que ahora estoy mucho más confiante en mis capacidades cognitivas, una vez que he hecho cosas que no creía conseguir hacer.

Ahora solo me queda esperar por el tercer periodo para presentar el teatro a mis compañeras del otro turno.

9. Excerto relativo à sessão VIII

d) distanciamento do real, como forma de relaxamento e esquecimento de dificuldades:

martes, 26 de enero de 2010

Hoy hemos tenido la tercera clase de expresión dramática. En el inicio, como habitual, hemos hecho ejercicios de relajamiento, que han sido muy creativos porque nos imaginamos en una playa con algo o alguien importante, mientras oíamos música. Hemos viajado, aun que siempre en el aula.

Después hemos empezado a hacer unos ejercicios muy divertidos, en los cuales nos imitamos unos a los otros y encarnábamos otros personajes.

Para mí ha sido la mejor clase de expresión dramática de todas.

10. Excerto relativo à sessão III

miércoles, 24 de marzo de 2010

Hoy hemos tenido otra clase de expresión dramática, y en principio, la última. Hemos estado toda la clase ensayando nuestro teatro, lo hemos hecho tres veces. Todavía nos reímos mucho y no deberíamos hacerlo, pero es casi imposible, ya que los "actores" son muy divertidos. Pienso que la interpretación está muy bien y que la presentación va a ser muy bonita.

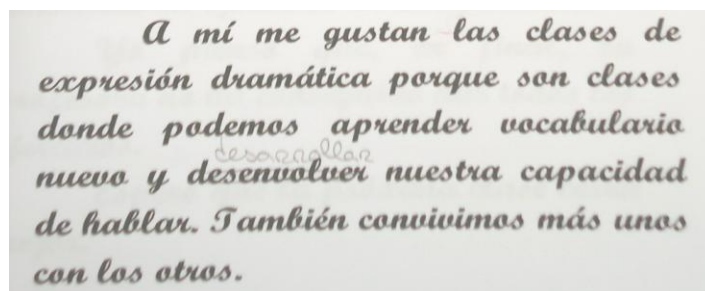
Las clases de expresión dramática llegaron al final... ¡qué malo!

Estas clases eran muy buenas para relajar y olvidarnos de las otras más difíciles.

Me han gustado mucho casi todas las clases, han sido importantes para tenernos más confianza.

11. Excerto relativo à sessão VIII

e) momentos de comunicação e de aprendizagem de vocabulário novo:



A mí me gustan las clases de expresión dramática porque son clases donde podemos aprender vocabulario nuevo y desarrollar nuestra capacidad de hablar. También convivimos más unos con los otros.

12. Excerto relativo à sessão IV

4.2.4. Unidades Didácticas.

Neste ponto pretendo apresentar dois exemplos de como se podem elaborar e implementar actividades dramáticas na planificação de distintas unidades didácticas. Preparar actividades dramáticas, ao contrário do que possa parecer, não é nada de transcendente, pois o importante é justificar bem a sua presença nas planificações efectuadas.

Durante o meu ano de estágio, pude implementar jogos dramáticos durante as minhas aulas assistidas. Sempre que tinha uma unidade didáctica para preparar, preocupava-me em encontrar actividades que não só motivassem os alunos, mas também que permitissem aliar tema, objectivos e conteúdos a leccionar. Eis os exemplos:

a) Tema da unidade didáctica: *Gramática de la fantasía.*

Turma e nível: 9º ano, nível 3.

Conteúdos a leccionar: vocabulário relacionado com o mundo da fantasia (lexicais); as orações condicionais formadas com o pretérito imperfeito do conjuntivo e o condicional simples (gramaticais).

Objectivos: aplicar conhecimentos vocabulares e gramaticais apreendidos.

Actividade dramática: após ter efectuado exercícios de revisão sobre o primeiro tipo de orações condicionais, assim como de inferência do valor e estrutura das orações condicionais improváveis, passei à implementação de um exercício que

pretendia aliar imaginação, fantasia e conteúdos gramaticais aprendidos: através de cinco imagens projectadas no quadro, pedi aos alunos que escolhessem uma e que, em conjunto com o seu parceiro, respondessem de forma imaginativa à pergunta que acompanhava a imagem por eles escolhida. As perguntas que acompanhavam as imagens eram as seguintes, ¿Qué haríais si ...

- un cocodrilo surgiera en vuestra casa, pidiéndoos un paquete de leche?
- vuestro ascensor pudiera volar hasta la Luna?
- vuestro ordenador empezara a daros órdenes todo el día?
- un matrimonio de elefantes os invitara para el bautismo de su hijo menor?
- os regalaran un astronave?

Resultados: os alunos aderiram bem à actividade proposta, apresentando respostas imaginativas e gramaticalmente correctas. Devo referir que esta actividade foi efectuada na segunda aula da unidade didáctica, pelo que os alunos já se tinham incorporado no tema da mesma.

- b) Tema da unidade didáctica: *Noticias y sucesos de este año.* Subtema da aula onde foi implementada a actividade: *Los sentimientos que noticias y sucesos pueden despertar.*

Turma e nível: 11º ano, nível 2.

Conteúdos a leccionar: vocabulário relacionado com sentimentos (lexicais); mimar e definir sentimentos através de um jogo (procedimentais).

Objectivos: explorar a linguagem corporal; adquirir vocabulário relacionado com o subtema da aula.

Actividade dramática: após terem inferido o subtema da aula, os alunos ouviram as regras do jogo de mímica que iam efectuar: em pares, escolhiam um de doze cartões que levei para a aula; cada cartão continha uma imagem que se podia associar a um sentimento e que tinha que ser mimado para que os colegas adivinhassem, sendo que não era possível nem falar nem escrever. Para preparar a apresentação da sua imagem, cada par teve dois minutos.

Recursos: cartões com imagens, linguagem corporal.

Resultados: os alunos aderiram bem à actividade proposta, tendo ficado motivados para o exercício seguinte, que relacionava sentimentos e pronomes e determinantes indefinidos.

Tal como se pode verificar, as actividades apresentadas estão plenamente justificadas: se, por um lado, motivam os alunos, despertando a sua criatividade, assim como o seu interesse para o que se segue, por outro, oferecem uma forma distinta de concretizar os conteúdos previstos. Para além disso, actividades como estas promovem igualmente a cultura da cooperação.

5. Conclusão

O presente relatório teve como missão fundamentar a importância do jogo dramático enquanto recurso didáctico possibilitador de diferentes aprendizagens nas aulas de línguas. Como se pode comprovar, a implementação deste recurso permitirá aos alunos não só adquirir e desenvolver competências no âmbito do autoconhecimento, da auto-estima e da relação com os outros, mas também explorar a sua capacidade comunicativa, nas vertentes verbal e não verbal. O jogo dramático é, por isso, um excelente instrumento para tornar a sala de aula um espaço mais real e, conseqüentemente, um meio para conduzir os alunos a aprendizagens significativas.

No entanto, para que tal possa acontecer, urge combater as mentalidades que se opõem e resistem à mudança, assim como dotar todos os professores de formação na área da Expressão Dramática. No primeiro caso, é necessário que o próprio sistema educativo estude os benefícios do jogo dramático, terminando com a ideia de que jogo se opõe a trabalho e incentivando a adopção de uma pedagogia que alie as duas vertentes. Analisados e comprovados tais benefícios, será essencial investir na formação inicial e contínua dos professores, dotando estes agentes educativos de ferramentas que lhes permitam conhecer e potenciar as capacidades dos seus alunos, sobretudo no que diz respeito à capacidade comunicativa.

Enquanto tal não acontece, e para aqueles professores que tenham ficado entusiasmados e queiram beneficiar desde já das vantagens da aplicação de jogos dramáticos nas suas aulas, permito-me deixar algumas sugestões/recomendações. O professor deve:

- conhecer o melhor possível os alunos, assim como a relação existente entre eles. Para tal, deve procurar obter informações essenciais junto dos alunos (interesses, actividades extra-curriculares, entre outras informações), do director da turma e até de outros professores. Além disso, a observação das actividades lúdicas efectuadas nos tempos de pausa dos alunos pode ser extremamente útil, uma vez que nesses momentos os alunos se encontram num ambiente mais “natural”;
- elaborar planificações que permitam conjugar objectivos de aprendizagem, conteúdos a leccionar e jogos/actividades dramáticas. Como já foi referido (Grande, 2006: 915-916), o enfoque mais adequado será aquele que possibilite a criação de situações reais de comunicação;

- vestir a pele de estimulador de aprendizagens, pelo que terá que ser compreensivo, tolerante, comunicativo, expressivo, imaginativo, espontâneo, organizado, entusiasmado. Assumindo a função de estimulador, o professor contribuirá para a exploração da descoberta do Eu, do Tu e do Nós;

- rentabilizar o espaço físico da sala de aula, de forma a proporcionar aos alunos um ambiente mais acolhedor para solucionar os conflitos iniciais das actividades dramáticas. Como revela Couto, o essencial é criar uma «atmosfera viva, aconchegante, luminosa e transparente, que facilite o diálogo intercorporal entre alunos» (Couto, 2008, 206) e que favoreça um clima constante de «cooperação, integração, mas também de transgressão, aventura e realidade» (Couto, 2008: 206).

Tendo em conta estas sugestões, assim como todos os aspectos que foram referidos ao longo deste relatório, creio que estará dado mais um passo para se poder terminar com o falso mito do jogo dramático como elemento perturbador da sala de aula.

BIBLIOGRAFIA

ABRANTES, Paulo (coord.), *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*, Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2001.

AGUILAR, Luís Filipe Tavares de Melo de, *Expressão e Educação Dramática. Guia pedagógico para o 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

ALVES, José Matias (dir.), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*, 1ª edição, Porto: Asa, 2001.

BARATA, José Oliveira, *Didáctica do Teatro. Introdução*, Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

BEJA, Francisco, TOPA, José Manuel, MADUREIRA, Cristina, *Drama, Pois! Jogos e Projectos de Expressão Dramática*, Porto: Porto Editora, 2004.

BORRALHO, Maria Luísa Malato, “Magister Ludi. O jogo no espaço fechado da sala de aula”, in *Revista da Faculdade de Letras — Línguas e Literaturas*, II Série, vol. XXII, 2005, pp. 29-45 (disponível em http://aleph.letras.up.pt/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/1VRYNQSE1R45SFL41J3FXSGGLQDXY4.pdf, consultado pela última vez em 05/09/2010).

BORRALHO, Maria Luísa Malato, VIEGAS, Ângela Maria Fonseca, *Para uma Escola com Masmorras e Dragões. As estratégias do jogo de r.p.g. na sala de aula* (disponível em http://aleph.letras.up.pt/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/982P4HKFID1FN1IJX116X85FULKR32.pdf, consultado pela última vez em 05/09/2010).

CABRAL, António, *O Jogo no Ensino*, Lisboa: Notícias Editorial, 1990.

CARÉ, Jean-Marc, DEBYSER, Francis, *Jeu, Langage et Créativité. Les jeux dans la classe de français*, Coulommiers-Paris: Librairies Hachette et Larousse, 1978.

CARDOSO, André Filipe Martins Pêra, *O Role Play como Ferramenta no Desenvolvimento das Competências Comunicativas dos Alunos do Ensino Básico*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2009. Dissertação de Mestrado.

CARVALHO, Angelina, DIOGO, Fernando, *Projecto Educativo*, Porto: Afrontamento (Colecção Polígono), 1994.

COELHO, Judith Furtado, *Jogos Educativos*, Lisboa: Reformatório Central de Lisboa, 1934.

COGGIN, Philip A, *Drama and Education. An historical survey from Ancient Greece to the present day*, London: Thames and Hudson, 1956.

COMENIUS, Iohannis, *Didactica Magna*, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001 (disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>, consultado pela última vez em 05/09/2010).

CORREIA, Jorge A. Matos, “A Antinomia Educação Tradicional – Educação Nova. Uma proposta de superação”, in *Revista Millenium on.line*, nº 6, Março de 1997 (disponível em http://www.ipv.pt/millenium/pce6_jmc.htm, consultada pela última vez em 05/09/2010).

COUTO, José Manuel, “(Des)dramatizando a Língua Portuguesa no Ensino Básico”, in *Saber (e) Educar*, nº 13, 2008, pp. 203-216.

CUNHA, Maria José dos Santos, “A Animação Educativa no Desenvolvimento Pessoal e Social de Futuros Formadores: uma abordagem centrada na prática teatral”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (2), 2008, pp. 163-182.

DECRETO-LEI nº 6/2001, de 18 de Janeiro de 2001, *Diário de República nº 15/01 – I Série A*, Ministério da Educação, Lisboa.

DECRETO-LEI nº 7/2001, de 18 de Janeiro de 2001, *Diário de República nº 15/01 – I Série A*, Ministério da Educação, Lisboa.

DELORS, Jacques [et al.], *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, 5ª edição, Porto: Edições ASA, 1999.

DORREGO, Luis, *Técnicas teatrales para la dinamización del aula ELE*, pp. 1-2 (material oriundo de um workshop).

DORREGO, Luis, ORTEGA, Milagros, *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*, Universidad de Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones, 1996.

ESTRELA, Maria Teresa, *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*, Porto: Porto Editora, 1994.

FAST, Julius, *El Lenguaje del Cuerpo*, Barcelona: Editorial Kairós, 1971.

FAURE, Gérard, LASCAR, Serge, *O Jogo Dramático na Escola Primária*, Lisboa: Editorial Estampa, 1982.

FERNANDES, Evaristo, *Psicopedagogia e Psicanálise da Educação. Para uma pedagogia humanista*, Aveiro: Livraria Estante Editora, 1990.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (coordenadora-autora), *Programa de Espanhol. Nível de iniciação, 11º ano*, Lisboa: Ministério da Educação, 2002.

FERRAN, Pierre, MARIET, François, PORCHER, Louis, *Na Escola do Jogo*, trad. M. Assunção Santos, Lisboa: Editorial Estampa, 1979.

FERREIRA, António Gomes, *Dicionário de Latim-Português*, Porto: Porto Editora, 1994.

FONTES, Carlos, *Pedagogos Portugueses* (disponível em <http://educar.no.sapo.pt/pedagogos.htm>, consultada pela última vez em 05/09/2010).

GLOTON, Robert, CLERO, Claude, *A Actividade Criadora na Criança*, 4ª edição, Lisboa: Editorial Estampa, 1976.

GRANDE, María Prieto Grande, “De la Expresión Dramática a la Expresión Oral. Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE”. In XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE), Enrique Balmaseda Maestu (coord.), Logroño, 2006, pp. 915-919 (disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=274366>, consultado pela última vez em 05/09/2010).

GUERRA, Manuel, *Expressão Dramática. Clarificar conceitos e suas consequências*, Porto: Casa da Música, 2007 (disponível em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/Manuel%20Guerra.pdf>, consultado pela última vez em 05/09/2010).

HUIZINGA, Johan, *Homo Ludens. El juego como elemento de la historia*, Lisboa: Editorial Azar, 1943.

JACINTO, Manuel Deniz, *Teatro I*, Porto: Lello Editores, 1991.

JARES, Xesús R., *Técnicas e Jogos Cooperativos para Todas as Idades*, 1ª edição, Porto: Edições Asa, 2007.

LANDIER, Jean-Claude, BARRET, Gisèle, *Expressão Dramática e Teatro*, trad. Mário Pinto, 1ª edição, Porto: Edições Asa, 1994.

LEENHARDT, Pierre, *A Criança e a Expressão Dramática*, trad. Maria Flor Marques Simões, 2ª edição, Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1º ciclo*, 5ª edição, Lisboa: Editorial do Ministério de Educação, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa de Oficina de Teatro. Orientações curriculares para o 7º ano* (disponível em <http://www.educacao.te.pt/professores/index.jsp?p=177&idPrograma=98&idProgramasTemas=1#1>, consultado pela última vez em 05/09/2010).

NEVES, Isabel Maria Cardoso Amorim das, *O Homo Educandus, Ser Agónico ou Ser para a Felicidade? O contributo da educação para o desvelamento da intencionalidade própria do homem enquanto ser-em-situação-limite*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2002. Dissertação de Mestrado.

NUNES, Paulo Simões, *A Pedagogia de Projecto como Estratégia Essencial no Campo da Educação Artística*, Porto: Casa da Música, 2007 (disponível em

http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/Paulo_Sim%C3%B5es_Nunes.pdf, consultado pela última vez em 05/09/2010).

NOT, Louis, *As Pedagogias do Conhecimento*, São Paulo: Difel, 1981.

RODARI, Gianni, *Gramática da Fantasia. Introdução à arte de inventar histórias*, trad. José Colaço Barreiros, 5ª edição, Lisboa: Editorial Caminho, 1993.

ROOYACKERS, Paul, *101 Jogos Dramáticos. Aprendizagem*, Porto: Edições ASA, 2002.

ROUSSEAU, Juan Jacobo, *Emilio o la Educación*, Elaleph.com, 2000 (disponível em <http://www.unsl.edu.ar/librosgratis/gratis/emilio.pdf>, consultado pela última vez em 05/09/2010).

RYNGAERT, Jean-Pierre, *O Jogo Dramático no Meio Escolar*, trad. Christine Zurbach e Manuel Guerra, Coimbra: Centelha, 1981.

SANTIAGO, Paloma, *De la Expresión Corporal a la Comunicación Interpersonal. Teoría y práctica de un programa*, Madrid: Narcea, 1985.

SANTOS, Roberto Vatan dos, Abordagens do Processo de Ensino e Aprendizagem, in *Integração*, Jan./Fev./Mar., nº 40, 2005, pp. 19-31.

SÉGUIER, Jaime de (direcção), *Dicionário Prático Ilustrado*, Porto: Lello & Irmãos Editores, 1996.

SEZINANDO, Vítor, *Expressão Dramática*, entrevista realizada por Célia Reis (disponível em <http://www.realsportclube.com/main.cfm?id=211&Sid=330&l=1&Z=1147>, consultado pela última vez em 05/09/2010).

SILVA, António, *O Teatro e a Expressão Dramática no Sistema de Ensino Português*, Porto: Casa da Música, 2007 (disponível em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/antoniosilva.pdf>, consultado pela última vez em 05/09/2010).

TORNERO, Yolanda, *Las Actividades Lúdicas en la Clase de E/LE. Ventajas e inconvenientes de su puesta en práctica*, Madrid: Editorial Edinumen, 2009.

TORRES, Graça Maria Ferreira Adónis, *A Expressão Dramática/Teatro como Prática nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Contributo para a sua caracterização a partir das concepções, comportamentos e percepções numa amostra de professores*, Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2008. Dissertação de Mestrado.

URÍO, Jesús Lacuey, *Dramatizaciones para el Aula*, Barcelona: Edebé, 2000.

VALENTE, Lucília e LOURENÇO, Cristina, “É a Educação pela Arte uma Experiência Datada?”, in *Noesis*, nº52, Out/Dez 1999 (disponível em <http://www.arteducacao.org/pageview.aspx?pageid=66&langid=1>, consultado pela última vez em 05/09/2010).

WOJNAR, Irena, “Profiles of Famous Educators”, in *Prospects: the quarterly review of comparative education*, Paris, UNESCO: International Bureau of Education, vol. XXXIII, nº 3, Setembro de 2003 (disponível em http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/debsee.pdf, consultado pela última vez em 05/09/2010).

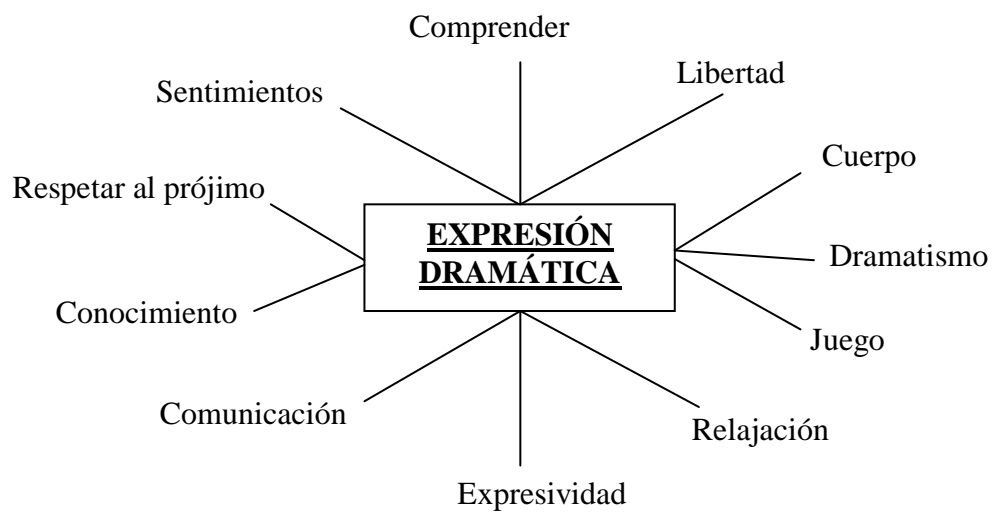
ANEXOS

ANEXO II – lluvia de ideas

Turno 1



Turno 2



ANEXO III - resultados do jogo intitulado *Nomes*

Ana Dias: abollar dientes;

Ana Neves: aconsejar a nobles;

Ana Vendas: arañar valientes;

André Carvalho: asar cerdos;

Bárbara Alves: beber alcohol;

Bárbara Rocha: bombardear ruiseñores;

Bárbara Amorim: besar anémonas;

Bruno Gomes: beber gigantes;

Daniel Pinheiro: decir paparruchas;

Daniel Yaguas: difamar a yayos;

Diogo Oliveira: decorar olivos;

Filipa Neves: fotografar natillas;

Hugo Moleiro: habitar en molinos;

Joana Oliveira: jugar a los Óscars;

Joana Andrade: jaranear a amigos;

Leonor Almeida: lesionar a abejas;

Mara Oliveira: mimar a osos;

Paulo Tavares: pescar a tortugas;

Sara Gomes: secuestrar gorras;

Sara Marques: serrar a merluzas;

Sofia Sá: sosegar sierras;

Tatiana Moreira: triturar maíz;

Quintino Santos: quemar sonrisas.

ANEXO IV – texto para fase de relaxamento

Playa

Imaginad que estáis en la playa con una camiseta y unos pantalones vaqueros arremangados hasta medio de las piernas. Vuestros zapatos o zapatillas los sujetáis en la mano izquierda.

Mojáis los pies y sentís el agua templada y salada del mar.

Imaginad ahora el azul del cielo.

Imaginad que vuestra mano derecha sujeta la mano de una persona muy especial para vosotros. Los dos cerráis los ojos y voláis hasta las nubes. Allá, os sentís más leves que nunca, por eso podéis saltar de nube en nube. Mientras saltáis, veis campos llenos de flores amarillas, rojas y muchos otros colores.

¡Qué bueno es sentir el olor del cielo, el olor del mundo!

¡Qué bueno es poder ver el mundo sin fronteras!

¡Qué bueno!

Ahora es hora de egresa. Pedís al ángel que os protege que os ayude a volver a la playa de donde nunca habéis salido...

¡Volad!

Lentamente, inspirad, espirad y abrid los ojos.

Elaboração própria

ANEXO V – texto para fase de relajamento

Tienes derecho

Vais a imaginar que sois ángeles y que, por eso, podéis ver y oír todo, hasta los pensamientos de todas las personas. Hoy, vuestra tarea es observar las acciones y pensamientos de las personas de la ciudad de New York y susurrarles lo siguiente:

- A una persona enfadada con otra: *tienes derecho a enfadarte, pero no debes pisotear la dignidad del otro.*
- A una persona celosa: *tienes derecho a sentir celos del triunfo de los demás, pero no debes desearles mal.*
- A una persona que ha caído: *tienes derecho a caer, pero no debes quedarte tirado.*
- A una persona que ha fracasado: *tienes derecho a fracasar, pero no debes sentirte derrotado.*
- A una persona que se ha equivocado: *tienes derecho a equivocarte, pero no debes sentir lástima de ti mismo.*
- A una madre que ha regañado a sus hijos: *tienes derecho a regañar a tus hijos, pero no debes romper sus ilusiones.*
- A una persona que ha tenido un mal día: *tienes derecho a tener un mal día, pero no debes permitir que se convierta en costumbre.*
- A una persona que ha tomado una mala decisión: *tienes derecho a tomar una mala decisión, pero no debes quedarte estacionado en ese momento.*
- A una persona que se siente feliz: *tienes derecho a ser feliz, pero no debes olvidar ser agradecido.*
- A una persona que piensa mucho en el futuro: *tienes derecho a pensar en el futuro, pero no debes olvidar el presente.*

- A una persona que se ha olvidado de sus valores: *tienes derecho a buscar tu superación, pero no debes olvidar tus valores.*
- A una persona que quiere triunfar: *tienes derecho a triunfar, pero no debe ser a costa de otros.*
- A una persona conformista: *tienes derecho a vivir en paz, pero no debes confundir ese derecho con ser mediocre o conformista.*
- A una persona que vive en la opulencia: *tienes derecho a vivir en la opulencia, pero no debes olvidar compartir con los menos afortunados.*
- A una persona desanimada: *tienes derecho a desanimarte, pero no debes perder la esperanza.*
- A una persona ciega con la venganza: *tienes derecho a la justicia, pero no debes confundirla con la venganza.*

Adaptado de <http://www.fotolog.com/dulceyangel/archive?year=2010&month=2>

ANEXO VI – texto para fase de relajamento

...En cada amanecer...

En cada amanecer los seres humanos
abrimos los ojos para enfrentarnos
a otro día más...

La mañana se va llenando de un taconeo que marca la carrera veloz
de gente que marcha hacia sus tareas diarias...

Las calles se llenan de estudiantes, trabajadores y gente desempleada que se afanan
por llegar al lugar esperado...

Tanta es la prisa que el tiempo no es suficiente para detenernos a mirar el interior del ser
humano
que nos rodea...

Nuestros ojos se conforman con fijarse en el exterior solamente...
Recordamos el largo de una falda,
la marca del pantalón, el color de la piel...

Comentamos el gesto huraño
de algún compañero sin buscar la causa que lo provocó...

Transcurre el día y no hemos mirado el interior del amigo que nos acompaña diariamente...
Deberíamos jugar a descubrir lo hermoso de la gente...

¡Es lo que debería llamar nuestra atención diaria!
En lugar de ver el gesto agrio de alguien, entendamos el valor
que tiene para resistir las tensiones provocadas por situaciones que no conocemos...

Antes de burlarnos del que no aprende con la rapidez de los demás, demos un aplauso a su magia
para ser bueno con sus semejantes...

Todos los días son buenos para comenzar a descubrir sonrisas, hermosas manos hábiles, actos valiosos, espíritus valientes, luchadores incansables...

Cada ser humano tiene un valor especial, un don divino que recibe al nacer y que si se descubre, puede utilizarlo para su beneficio y para el de los que le rodean...

Hagamos un alto en nuestra prisa diaria, miremos el interior de nuestros hermanos y aprendamos a valorarlos por lo que son.

in <http://www.fotolog.com/dulceangel/55464023>

ANEXO VII - tabela com as palavras dos três baralhos do jogo intitulado *Historia Inventada*

Personagens	Lugares	Objectos
Músico	Bote	Astronave
Sirena	Bosque	Libro
Reina	Feria	Abrigo com una capucha roja
Campesino	Castillo	Lámpara
Monstruo	Desierto	Maquinilla
Extraterrestre	Playa	Mando
Bruja	Outro planeta	Gafas de sol
Luna	Isla	Flecha

Elaboração própria

ANEXO VIII – texto escolhido pelo primeiro turno

De lo que sucedió a un anciano labrador y a su hijo

I

Narrador: Buenas tardes, señoras y señores. Yo soy Patronio, criado de mi muy noble señor el conde Lucanor, que escribió hermosas historias que en su tiempo, y aún hoy, nos hacen reflexionar sobre la condición humana. Yo os las ofrezco para que reflexionéis y saquéis vuestras conclusiones. Y es ésta la historia de cuanto aconteció a un anciano lugareño y a su hijo, preocupados siempre por los dimes y diretes de los demás. Me retiro, que llegan los actores. Observad y mirad. Así tenderemos contento al conde, mi señor. Se abre el telón y aparecen el labriego, su hijo y el burro. El burro es representado por dos niños cubiertos con una manta. El primero lleva una cabeza de burro de cartón; el segundo, un gran rabo.

Padre: Pronto llegaremos al mercado.

Hijo: Entonces necesitaremos el burro para llevar la carga a casa.

Vecino: Buenos días, Eulogio.

Vecina: Hola, muchacho.

Padre e hijo: Buenos días.

Vecino: Del mercado venimos.

Padre: Al mercado vamos.

Vecina: Hoy no hay mucho para comprar.

Padre: Pues poco comparemos.

Vecino: Quedad con Dios.

Hijo: Adiós.

Padre: Con Dios quedad.

Vecina: ¿Has visto, marido? ¿Has visto y distinguido?

Vecino: ¿Qué?

Vecina: La bestia descargada y ellos andando el camino.

Vecino: Desde luego que irían mejor montados.

Vecina: Siempre han sido raros los vecinos.

Vecino: Raros y tacaños

Vecina: ¡Tendrán miedo de gastar el pollino!

Padre: ¿Has oído, hijo?

Hijo: Sí.

Padre: ¿Y qué te parece lo que hablaban entre ellos?

Hijo: Quizá tengan razón, padre.

Padre: ¿Tú crees?

Hijo: Claro. No es natural que vayamos los dos a pie, yendo el burro descargado.

Padre: Estás bien, hijo. Sube tú a su grupa.

II

Padre: Buenos días, fray Lorenzo.

Hijo: Hola, fray Martín.

Padre: Buenos días, hermanos.

F. Martín: Id con Dios.

F. Lorenzo: Con Èl marchad.

F. Martín: ¿Habéis visto, hermanos?

F. Lorenzo: ¡Qué falta de respeto!

Fraile 1: ¡El padre cansado y el hijo sentado!

Fraile 2: ¡Dónde queda el cuarto mandamiento!

Fraile 3: ¡Qué juventud!

F. Lorenzo: ¡Adónde hemos llegado!

F. Martín: ¡Al infierno llegaremos!

Hijo: ¿Ha oído, padre?

Padre: He oído, hijo

Hijo: Son frailes y llevan la razón, ¿verdad?

Padre: Pues, no sé...

Hijo: Suba, padre, y así descansa un poco.

III

Cómico 1: ¡Paso al carro de Tespis!

Cómico 2: ¡Abran camino al arte de Talía!

Cómico 3: ¡Risas, carcajadas!

Cómico 4: ¡Disfrute y placer!

Cómico 1: Observad, hermanos.

Todos: ¿Quéee?

Cómico 2: ¡Daño hace a mis ojos! ¡Ay, qué dolor!

Todos: ¡Ooooooh!

Cómico 3: ¡El padre en el vil jumento y el hijo...!

Cómico 4: ¡Pobre hijo, sufriendo la injusticia del padre!

Cómico 1: ¡Juventud, divino tesoro!

Cómico 2: ¡Juventud, explotada!

Cómico 3: ¡Juventud que camina sin rumbo!

Cómico 4: ¡Oh, Juventud maltratada!

Todos: ¡Ooooooooooh!

Hijo: ¿Has oído, padre?

Padre: ¿Sí, hijo. Y creo que, entre risas y bromas, algo de razón llevan los cómicos

Hijo: ¿Tú crees, padre?

Padre: Sí, hijo. Anda, sube. Vayamos los dos a lomos del burro.

IV

Cortesano 1: ¡El, mirad, mirad!

Dama 1: ¡Pobre animal”

Gentilhombre 1: Del burro la carga y el sufrimiento.

Cortesano 2: ¡Pobre asno! ¡Lo van a reventar!

Dama 2: ¡Si por lo menos le los huesos!

Gentilhombre 2: ¡Lo tienen en los huesos!

Dama 3: Y además lo explotan miserablemente.

Cortesano 3: ¡No sé cómo no se les cae la cara de vergüenza!

Dama 4: ¡Y que aún no hayamos creado la Sociedad Protectora de Animales...!

Todos: ¡Bravo! ¡Hurra!

Hijo: ¡Bajemos, padre!

Padre: ¡Qué vergüenza, hijo mío!

Hijo: ¿Y qué hacemos ahora?

Narrador: Eso. ¿Y qué hacen ahora? ¡Cómo no carguen con el burro...! De todo se les rieron. Todo les criticaron. Aprendan ustedes la lección que mi señor conde Lucanor ha querido darles. Hagan lo que deban sin importarles los comentarios, dimes y diretes de los demás. Se lo dice mi señor, que en cuestión de saberes es muy sabio. Y os lo recuerdo yo, su criado Petronio y conmigo cuanta esta fábula han representado: Haz lo que debieres donde quiera que fueres.

Todos: Haz lo que debieres donde quiera que fueres.

(Urío, 2000: 176-181)

ANEXO IX – texto escolhido pelo segundo turno

El hermano de caperucita roja

Narrador: Había una vez una n-i-ñ-a que se llamaba...

Caperucita: Caperucita. Sí, Caperucita. Pero ya estoy cansada de ser la protagonista de este cuento y tener que hacer los recados a mamá. Por una vez, sólo por una vez, podría ser mi hermano Caperucito el protagonista y el que hiciese el trabajo.

Narrador: Caperucita se fue al bosque muy enfadada. Y empezó a andar, andar... De pronto se sintió muy cansada y decidió sentarse a descansar. Y sentada observaba todo lo que le rodeaba: pájaros volando, nubes que iban pasando como si se tratasen de aviones... Hasta que se quedó dormida. ¡Shhhhh! No la despertéis. Mientras dormía, soñaba cómo sería su historia al revés... Había una vez un niño que se llamaba Caperucito Rojo...

Narrador: ¿Sabéis por qué se llama así? Pues porque su abuelo le había regalado un abrigo con una capucha roja. Un día estaba Caperucito jugando con su balón, cuando oyó la voz de su padre.

Papá: Caperucito, Caperucito, ¿por qué no me ayudas un poco, que estoy muy ocupado? Ve a casa de tu abuelito y llévale la comida que he preparado.

Caperucito: ¡Jo! ¿Y no puedo ir después? Siempre me toca a mí. ¡Cuando mejor me lo estoy pasando...! ¿Y por qué no va hoy Caperucita?

Papá: Pues porque ya fue ayer

Narrador: Y cuando salía por la puerta, su padre le volvió a llamar.

Caperucito: Ya voy papá. ¿Qué pasa ahora?

Papá: Se me ha olvidado decirte que no te entretengas por el camino. Y si ves a la loba, ten mucho cuidado con ella, porque es muy astuta y te puede engañar.

Caperucito: No te preocupes, papá. Ya sabes que soy un niño muy listo y no me engañan tan fácilmente como a Caperucita.

Narrador: Caperucito iba por el bosque hablando con las flores.

Flor: Caperucito, ¿dónde vas tan guapito?

Caperucito: ¡Qué flor más cursi! Voy a casa de mi abuelo.

Flor: Ten cuidado con la loba. Últimamente asusta mucho a los niños. Ya te lo habrá contado tu hermana Caperucita.

Narrador: Caperucito siguió andando, cuando de repente una bandada de pájaros cruzó sobre su cabeza. Uno de los pajaritos, extrañado de no ver a Caperucita, se posó sobre su hombro y le dijo:

Pájaro: ¿Quién eres tú ¿ ¡ Nunca te había visto antes! Siempre pasaba por aquí una niña con una caperuza roja.

Caperucito: ¡Ah, sí. Es mi hermana Caperucita!

Pájaro: ¿No se habrá comido esa loba tan mala que anda por aquí?

Caperucito: No, no. Sólo que hoy me ha tocado a mí ir a casa de mi abuelito.

Pájaro: Bueno, tú ve con cuidado, no vaya a ser que te encuentres con la loba.

Caperucito: ¡Qué pesado! ¡Todo el mundo me dice lo mismo! Seguro que la loba no es tan terrible y en el fondo es buena.

Narrador: Caperucito comenzó de nuevo a caminar y, como hacía mucho calor y estaba cansado, se paró a beber agua al lado de un río. De pronto, Caperucito oyó un ruido. Miró a su alrededor, pero no vio nada.

Loba: Sshhh. No le digáis que estoy aquí.

Caperucito: Aaaaaahhhh...No me comas, no me comas.

Loba: No te asustes, no te asustes. No quiero hacerte daño. Sólo quiero conocerte y ser tu amiga.

Caperucito: No, no. Me estás engañando. Lo que quieres es comerme.

Narrador: Entonces la loba se puso muy triste y comenzó a llorar.

Loba: Buaa, buaa... Siempre me pasa igual. No puedo ser amiga de ningún niño. Todos creen que soy mala y que voy a comérmelos.

Caperucito: Pero, es que todo el mundo piensa que eras mala.

Loba: Te voy a contar un secreto. Hace algún tiempo, tu hermana Caperucita, cuando iba a llevarle la comía ella sola toda la merienda. Y para que nadie supiera que ella era quien se la comía, decía que era yo quien le asustaba y después le robaba la comida.

Caperucito ¿Cómo, cómo? A ver, explícamelo bien y despacio.

Loba: Pues verás. Tu hermana es una mentirosa y os ha engañado a todos diciendo que yo soy mala y que le robaba la comida. Después, aunque quise explicárselo a todo el mundo, nadie me creyó.

Caperucito: ¿Y cómo puedo saber que es verdad lo que me dices?

Loba: Sólo hay una persona que conoce toda la verdad y es mi amiga la cazadora.

Caperucito: Pues vamos a buscarla y que cuente a todo el mundo que tú no eres mala.

Narrador: Así que Caperucito y la loba se pusieron a llamar a la cazadora.

Caperucito y loba: ¡Cazadora!, ¡Cazadora!...

Narrador: Ayudadles a buscarla, vamos. Gritad todos: ¡Cazadoraaaaa!

Cazadora: ¿Qué pasa? , ¿Qué pasa? ¿Quién me llamas?

Caperucito: Soy yo, Caperucito.

Cazadora: ¿Qué ocurre? ¿Por qué gritáis tanto?

Caperucito: Cuéntame, ¿es verdad que la loba no es tan mala como se dice por ahí?

Cazadora: Sí, yo sé cuál es la verdadera historia. Todas las tardes veía cómo Caperucita se comía la comida de su abuelo, después decía a los animales del bosque y a todos los demás que se lo había comido la loba.

Caperucito: Entonces es verdad. Pobre loba. Todo el mundo pensando que eres mala. Pero no te preocupes, yo voy a ser tu amigo. Lo primero que haremos será ir a la casa de mi abuelo.

Narrador: Caperucito y la loba se pusieron a andar. Iban tan felices que hacían el camino cantando alegremente. Llegaron a casa del abuelo y llamaron a la puerta.

Abuelo: ¿Quién es? ¿Eres tú, Caperucito?

Caperucito: Sí, soy yo, y vengo con mi amiga la loba.

Abuelo: Pasa, pasa. Pero aléjate de la loba. ¡Que te va a comer! ¡Que es muy mala!

Loba: ¿Ves? Siempre pasa lo mismo. Nadie me quiere.

Caperucito: Abuelito, que no, que la loba es buena. Déjanos pasar y lo explicaremos todo.

Abuelo: Sí fuera mala, ya me hubiera comido.

Narrador: Así Caperucito, la loba y la cazadora le contaron toda la historia al abuelo. Y decidieron hacer una fiesta e invitar a todos los animales del bosque, para que todos supieran que la loba era buena y Caperucita una mentirosa

Todos: Mentirosa, mentirosa...

Narrador: En ese momento Caperucita se despertó.

Caperucita: ¡Huy! ¿Qué ha pasado? Pero si sido un sueño, aunque tengo que reconocer que me he portado mal. Ya no volveré a comerme la comida de mi abuelita.

Narrador: Y desde entonces, Caperucita y el lobo fueron amigos, y todos los días iban a llevar la comida a su abuelita junta.

Todos: Y colorín, colorado, este cuento se ha acabado.

(Urío, 2000: 129-133)

IMAGENS



IMAGEM I



IMAGEM II



IMAGEM III



IMAGEM IV



IMAGEM V

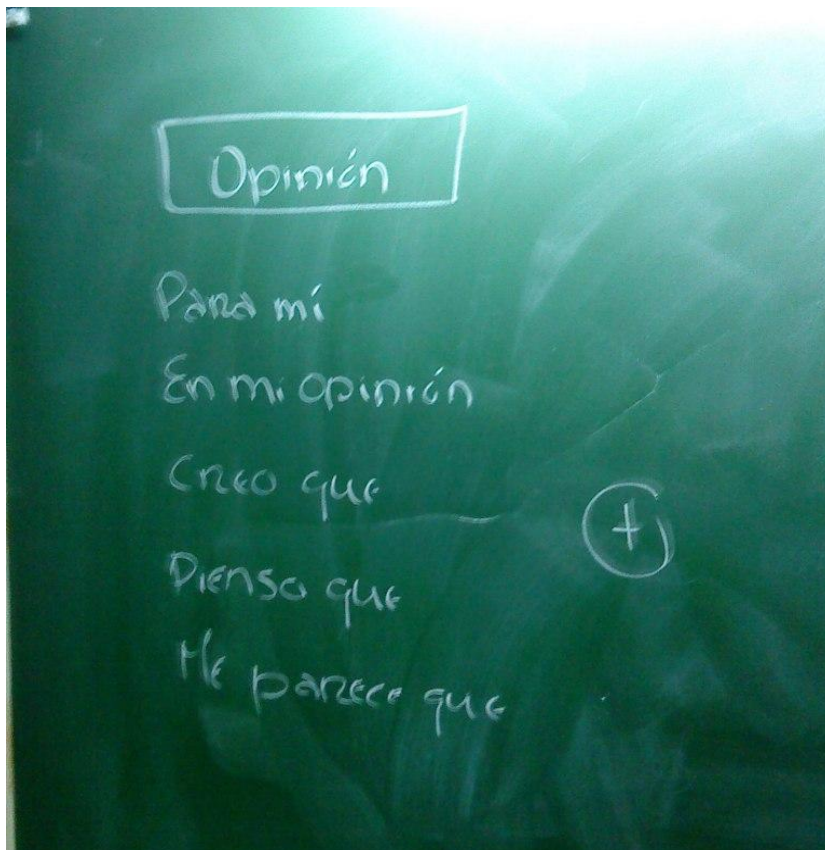


IMAGEM VI A)



IMAGEM VI B)



IMAGEM VII



IMAGEM VIII A) - El hermano de caperucita roja



IMAGEM VIII B) - De lo que sucedió a un anciano labrador y a su hijo



IMAGEM IX A) - De lo que sucedió a un anciano labrador y a su hijo



IMAGEM IX B) - De lo que sucedió a un anciano labrador y a su hijo



IMAGEM IX C) - De lo que sucedió a un anciano labrador y a su hijo



IMAGEM X A) - El hermano de caperucita roja



IMAGEM X B) - De lo que sucedió a un anciano labrador y a su hijo



IMAGEM X C) - El hermano de caperucita roja

C
U
R
R
I
C
U
L
U
M

V
I
T
A
E

Identificação

Nome - Vera Mónica da Costa e Silva;

Data de Nascimento - 6 de Dezembro de 1979 (Idade: 30);

Bilhete de Identidade - 11430469; ***Emissão*** - 14/02/2005; ***Arquivo*** - Lisboa;

Estado Civil - Solteira;

Residência - Rua Senhor do Padrão, n.º 532, 4415-533 Grijó;

Contactos Telefónicos – 916291910, 220017617;

E-mail – vsilva.esp@gmail.com

Habilitações Académicas

✎ A frequentar o último ano de Mestrado em Ensino do Português e do Espanhol na *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*;

✎ Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, variante de Português e Espanhol, pela *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, concluída em Julho de 2009;

✎ Frequência, durante dois anos, da Licenciatura em Professores do Ensino Básico, variante de Português e Inglês, da *Escola Superior de Educação do IPP do Porto* (2005-2007);

✎ Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses, pela *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, concluída em Junho de 2002;

✎ Ensino Secundário concluído com sucesso no *Colégio Liceal de Santa Maria de Lamas*, ano lectivo de 1996/1997.

Formação Profissional

✎ Curso livre intitulado “Introdução à Psicologia da Escrita”, com a duração de 18 horas, de 17 de Novembro de 2003 a 16 de Fevereiro de 2004, organizado *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*;

✎ Certificado de Aptidão Profissional, creditado pelo *Instituto de Emprego e Formação Profissional*;

✎ Curso de formação profissional intitulado “As mulheres e as PME’s”, com a duração de 324 horas, de 25 de Novembro de 2002 a 20 de Fevereiro de 2003, organizado pela *Faculdade de Letras da Universidade do Porto* e financiado pelo *POEFDS*.

✎ Estágio Pedagógico-Didáctico, como professora de Português, na *Escola Secundária de Alexandre Herculano* (Porto), no ano lectivo de 2001/2002.

Experiência Profissional

✎ Professora de Espanhol, no ano lectivo 2008/2009, na *Escola Secundária Almeida Garrett* e, no ano lectivo 2009/2010, na *Escola Secundária do Dr. Manuel Laranjeira*;

✎ Monitora nos Cursos de Verão da *Universidade Júnior* (2007 - 2009):

✎ Técnica Superior de 2ª classe na *Reitoria da Universidade do Porto* ao nível do projecto intitulado *Universidade Júnior* (Maio 2005 - Fevereiro 2006);

✎ Empregada comercial na firma *Alkhel* (Maio 2004 – Maio 2005), sediada em Aveiro;

✎ Monitora de Expressão Musical em escolas do 1º ciclo do Ensino Básico do concelho de *Vila Nova de Gaia*, inserido no projecto intitulado “Expressão Musical nas Escolas de Ensino Básico de Vila Nova de Gaia”: 2003 - 2005;

✎ Trabalho temporário (Agosto - Dezembro 2003) no *Serviço de Relações Internacionais da Reitoria da Universidade do Porto*;

✎ Estágio no *Serviço de Relações Internacionais da Reitoria da Universidade do Porto* (Abril - Julho de 2003);

✎ Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa a emigrantes de Leste e a cidadãos provenientes da República Popular da China (2001-2008);

✎ Apoio Pedagógico a nível individual e colectivo de Português, Francês e Inglês ao nível dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário (2000-2009).

Seminários, Conferências, Palestras

✎ Seminário de formação subordinado ao tema “Evaluación de la competencia comunicativa”, realizado na sala de reuniões da FLUP, decorrido no dia 01 de Março de 2010 e organizado pela *Consejería Española de Educación* em Lisboa e *Instituto Cervantes*;

✎ Encontro de Educação subordinado ao tema “Utilização de séries espanholas legendadas em ELE”, realizado no Espaço Professor Porto (*Porto Editora*), no dia 12 de Março de 2009;

✎ Ciclo de seminários intitulado “Reflectir Bolonha: Reformar o Ensino Superior”, decorrido entre os dias 29 de Abril e 12 de Junho de 2003, realizado no Auditório da

Reitoria da *Universidade do Porto* e com especial participação do ministro da ciência e do Ensino Superior, Pedro Lynce;

✎ Conferência intitulada “Um encontro por Timor”, com a especial participação do bispo D. Ximenes Belo na *Escola E. B. 2/3 D. Moisés Alves de Pinho* (Fiães), no dia 14 de Março de 2003;

✎ Palestra intitulada “Novos Programas de Língua Portuguesa”, orientada pelo Dr. Manuel A. T. Vieira na *Escola Secundária de Alexandre Herculano* (Porto), no dia 5 de Dezembro de 2001;

✎ Debates, conferências, seminários e palestras, no âmbito da Língua Portuguesa, promovidos e levados a cabo pela *Faculdade de Letras da Universidade do Porto* (1997 - 2002).

Actividades Extra-Profissionais

✎ Participação em actividades de ciclismo promovidas pela *Federação Portuguesa de Cicloturismo e Utilizadores de Bicicleta*;

✎ Participação e actuação na *Tuna Orfeão de Grijó* e na *Orquestra Ligeira de Grijó*;

✎ Colaboração na organização de Mesas Eleitorais da freguesia de residência;

✎ Representação da paróquia da residência na Jornada Mundial da Juventude em Itália (Agosto de 2000);

✎ Participação activa em grupos de jovens (Paróquia de Grijó e Paróquia de Lourosa), assim como em retiros de jovens e campos de férias;

✎ Participação em actuações teatrais;

✎ Colaboração num jornal de um grupo recreativo da freguesia de residência;

✎ 2º Grau de Piano e 3º Grau de Formação Musical da *Academia de Música de Paços de Brandão*;

✎ Elaboração de peças de artesanato: bordados (ponto cruz, meio ponto), pulseiras e flores artificiais.