

**PARA UMA LEITURA DO TEXTO-MUNDO:
EDUCAÇÃO LITERÁRIA E EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO
DRAMÁTICA/TEATRO**

O CONTO É TEU, O CONTO É NOSSO

Carla Pires Antunes [1], Maria Flor Dias [2], Sara Reis da Silva [3]

[1] Departamento de Teoria da Educação e Educação Artística e Física do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, cmfapa@ie.uminho.pt

[2] Departamento de Teoria da Educação e Educação Artística e Física do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, flor@ie.uminho.pt

[3] Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, sara_silva@ie.uminho.pt

Resumo

Nos últimos anos, a nossa experiência docente/investigativa em contexto académico tem-nos levado a concluir/intuir que a formação literária e artística, em geral, dos nossos alunos da Licenciatura em Educação Básica, futuros profissionais de educação/mediadores de leitura, é, mesmo numa fase que se pode considerar já avançada dos estudos, manifestamente débil, evidenciando níveis de competência literária muito distintos/diferenciados, em alguns casos, até, constrangedores quanto, por exemplo, ao “intertexto leitor”.

O projeto em implementação e do qual pretendemos dar conta nesta comunicação reveste-se de uma dimensão interdisciplinar, procurando não apenas acentuar a transversalidade da língua portuguesa, materializada em textos literários (do acervo tradicional à literatura canónica), mas também da própria cultura artística.

Trata-se de um projeto desenhado com alunos dos 1º e 2º anos da Licenciatura em Educação Básica, do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Neste âmbito e numa perspetiva interdisciplinar, pretende-se implementar um conjunto de atividades de mediação literária e artística, no decurso da formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico e educadores de infância. Optando por uma metodologia de investigação-ação, numa primeira fase, propomo-nos conhecer a cultura literária dos alunos, para, posteriormente e designadamente no contexto de UC como Literatura para a Infância e a Juventude e Expressão Dramática, entre outras, alargar o contacto com modos literários cuja receção é aparentemente menos generalizada (poético e dramático/teatral); desenvolver dimensões fonológicas e de interpretação inerentes a contextos de dizer e de oralidade (narração, formas poético-líricas e texto dramático); perceber como a leitura poderá contribuir para a melhoria da capacidade de desconstrução de textos e, conseqüentemente, para a formação de futuros cidadãos ativos na leitura do texto-mundo.

1. PARA UMA LEITURA DO TEXTO-MUNDO: EDUCAÇÃO LITERÁRIA E EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO DRAMÁTICA/TEATRO

O CONTO É TEU, O CONTO É NOSSO

Perspetivada como ato alicerçante na formação integral do Homem, a literatura/a leitura, em particular, a leitura literária, paralelamente ao contato/conhecimento com/de outras artes, é, cada vez mais, encarada de forma consensual como meio de realização individual e cultural, como fator de socialização e de reconhecimento social.

A leitura não pode, pois, ter apenas um objetivo utilitário, nem ser alvo de uma instrumentalização que passa, por exemplo, por estratégias de abordagem que recorrem ao texto literário como mero e pobre trampolim para a abordagem de conteúdos formais de áreas de conhecimento como as Ciências da Natureza ou a Matemática, por exemplo. Efetivamente, «Una cosa es utilizar textos literarios para ejercitar y perfeccionar el lenguaje y otra distinta es intentar que, a través de los textos, los alumnos vayan adentrándose en las técnicas, avancen en su propia educación literaria y empiecen a amar la literatura.» (Gómez-Villalba *apud* López Molina, 2004: 11). Também Barthes *apud* Compagnon (2010: 9) condena todos os usos supletivos – pedagógico, ideológico ou, mesmo, linguístico – da literatura, preconizando que «A literatura não permite caminhar, mas permite respirar.» Nesse contexto, Johnson *apud* Compagnon, 2010: 45) considera, também, que «A única finalidade da literatura consiste em tornar os leitores capazes de desfrutar melhor da vida, ou de a suportar melhor». E, em *Para que Serve a Literatura?*, Compagnon (idem: 47) não hesita em afirmar que «A literatura desconcerta, incomoda, confunde, desorienta mais do que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico, porque apela às emoções e à empatia. Deste modo, ela percorre regiões da experiência que os demais discursos descuram, mas que a ficção reconhece ao pormenor. (...) A literatura liberta-nos dos nossos modos artificiais de pensar a vida – a nossa e a dos outros». Multiplicam-se, na verdade, as reflexões partilhadas nesse sentido por intelectuais/pensadores irrecusáveis, todas elas redundando no elogio profundo da literatura, da leitura e do livro.

Se, por um lado, não são raras as vezes em que nos confrontamos com uma visão da leitura como uma atividade séria, tomando-se, com facilidade, a palavra “séria” como sinónimo de “monótona”, “aborrecida” ou “anti-social”, por outro lado, nas últimas décadas, ela surge frequentemente conotada com as ideias de jogo ou de atividade lúdica, motivadora de prazer. Noções mais ou menos consensuais, em especial no que diz respeito às práticas de mediação de leitura com crianças e jovens, a verdade é que ler não é um jogo puro e simples, mas um exercício cognitivo e de compreensão de indiscutível complexidade, no qual se conjugam o pensamento, a memória e, naturalmente, se nos reportarmos aos leitores em idades precoces, a ludicidade. A “construção” de um leitor, entendido aqui como aquele que lê autónoma, voluntária e/ou livremente documentos distintos, em situações diversas, e é capaz de problematizar o que leu, é determinada pelas experiências de leitura (motivadoras ou desanimadoras) que este possui, desde tenra idade, ocorrendo estas em dois contextos fundamentais: a família e a escola.

No ensaio «Dimensão Pedagógica da Leitura», Herdeiro (1980: 43), referindo-se à escola, preconiza que cabe a esta «como principal instituição educativa, repensar

o valor pedagógico da leitura numa formação integral, desenvolver uma prática de orientação e promoção da leitura, inserida num programa educativo que valorize a capacidade imaginativa e criadora e o poder de análise e de crítica, e ainda dinamizar uma reflexão sobre a importância do livro como instrumento de cultura».

Com efeito, o livro sobressai como instrumento insuperável no processo contínuo e infinito de formação afetiva, moral e estética, na estruturação intelectual ou do pensamento, bem como de competências de compreensão e expressão oral e escrita. Como assinala Gomes (s/d: 5), «Aliado à prática conversacional com a criança e ao hábito de lhe contar histórias diariamente desde os primeiros anos de vida, o livro infantil é um dos melhores instrumentos de que dispomos para proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos, graças a esse gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura propicia».

Desde 10 de Agosto de 2012, data da homologação das *Metas Curriculares de Português*, encontra-se regulamentado, do 1º ao 3º ciclos, o domínio designado como «Educação Literária», expressão que deve ser entendida como «a implementação de uma metodologia que procure dotar o leitor e futuro mediador de um conjunto de saberes culturais, literários e sociais que forneçam as “enciclopédias” e os intertextos individuais para descobrir modelos, esquemas, convencionalismos, símbolos, mitos, acontecimentos históricos..., uma reacção individual perante uma obra literária.» (Roig Rechou, 2008: 333) (Trad. nossa).

No referido documento oficial, pode ler-se: «Foi criado, de acordo com as melhores práticas internacionais, o domínio da Educação Literária, que recebeu vários descritores que antes estavam dispersos por diversos domínios. Tal corresponde a uma opção de política da língua e de política de ensino. Argumenta-se, de um lado, que a Literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; do outro, que a Educação Literária é imprescindível para uma forma de cidadania mais complexa e consciente, contribuindo para a formação completa do indivíduo. (...) Neste âmbito ainda, foi criada uma lista de obras e textos para leitura anual, válida a nível nacional, garantindo assim que a escola, a fim de não produzir diferenças socioculturais exteriores, assume integralmente a defesa de um currículo mínimo para todos os alunos que frequentam o Ensino Básico. (...) Para a promoção da leitura autónoma, foram mantidas as listagens do Plano Nacional de Leitura (PNL)» (Buescu *et al.*, 2012: 5-6).

A partir da estipulação de listas de textos e obras «para ler e ouvir ler» - sete, no seu total para cada ano de escolaridade -, inculcam-se, tendo por base descritores de desempenho, práticas progressivas e de continuidade de contacto com a literatura, materializada em discursos contemporâneos e do passado, de autores portugueses/lusófonos e estrangeiros, de modos/géneros/subgéneros diversos (integrando, portanto, textos poéticos, narrativos e dramáticos) e de correntes/tendências literárias variadas.

Uma análise atenta e em pormenor deste referencial permite, portanto, pressupor que aí se pretende: defender o atrativo da obra literária em si mesma e/ou em diálogo com outras formas de arte; sugerir a aceitação de interpretações e olhares pessoais sobre o texto literário; veicular valores formativos (humanizadores) inerentes à leitura literária; e preconizar/implementar um conjunto de “leituras significativas”, em muitos casos articuladas com outras formas de expressão artística.

Com efeito, a «educação literária (ou seja, a aprendizagem e o treino da leitura literária, indissociáveis de um progresso na quantidade e na qualidade

das obras lidas») é um moroso processo que se desenrola ao longo de toda a escolaridade e que pode e deve ter seguimento noutros contextos formais e não formais. Um processo reconhecidamente complexo, se atendermos à peculiar natureza do texto literário, à pluralidade dos seus sentidos e dos seus recursos técnico-expressivos, ao seu elevado grau de estruturação e aos desafios que coloca à inteligência e à sensibilidade do leitor, no trabalho de leitura e de interpretação» Macedo e Gomes, 2013: 79). Na realidade, esta não se concretiza de forma desligada de outras competências, tais como, por exemplo, a competência intertextual (capacidade de “cruzamento” (interrelacionamento de textos) e competência interartística (diálogo da literatura, enquanto arte, com outras artes, como a música, a pintura ou o teatro).

A este título, e recentrando a atenção no documento das *Metas Curriculares de Português*, observa-se, por exemplo, a contemplação de títulos de leitura/abordagem obrigatória que reúnem não apenas um texto literário de qualidade, mas também um suporte audio/musical. São os casos das obras *Bichos, Bichinhos e Bicharocos*, de Sidónio Muralha, indicada para o 2º ano, e de *A Arca do Tesouro, Um Pequeno Conto Musical*, de Alice Vieira, apontada para o 3º ano. O texto dramático, guardando em si o “espetáculo” ou a representação teatral em potência, cuja leitura metódica surge apenas contemplada a partir do 3º ano de escolaridade, é também incluído no documento oficial em questão. Esta integração pode, igualmente, ser entendida como um meio de promoção do contato interartístico e de uma possível formação/educação artística. O mesmo poderíamos concluir das propostas de leitura de obras que possuem edições profusamente ilustradas, evidenciando um registo visual estimulante que abre também o caminho para uma “educação pela arte”. Referimo-nos, por exemplo, *A História de Pedrito Coelho*, escrito e ilustrado por Beatrix Potter¹ (1º ano), *Estranhões & Bizarrocos*, de José Eduardo Agualusa, com ilustrações/grafismo do designer Henrique Cayatte² (2º ano), *a cor das Vogais*, de Vergílio Alberto Vieira, com ilustrações de Teresa Lima³ (3º ano), e *A Maior Flor do Mundo*, de José Saramago, com ilustrações de João Caetano (2001).

Mesmo nos domínios de referência, nos objetivos e nos descritores de desempenho a partir dos quais se encontram estruturadas as *Metas Curriculares*, são perceptíveis percursos de abordagem e de ensino-aprendizagem que prevêm uma (desejável/exigível) articulação entre áreas. A título exemplificativo, atente-se apenas no 3º ano de escolaridade, ano no qual são introduzidas a leitura e análise do texto dramático, e avalie-se as potencialidades formativas inerentes à conjugação sustentada e refletida de descritores de desempenho como: no domínio da oralidade, «usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e entoação e ritmo adequados.» e, no domínio da Educação Literária, «Ler em voz alta, após preparação da leitura», «Manifestar sentimentos, ideias, pontos de vista suscitados pelas histórias lidas» e «Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e da expressão facial)», entre outros.

Na verdade, no contacto e na análise do texto dramático – entendido como um dos modos naturais da literatura -, congrega-se uma pluralidade de elementos interrelacionados.

¹ A autora/ilustradora inglesa Beatrix Potter (1866- 1943) é considerada como uma das pioneiras na criação artística do álbum narrativo para as primeiras idades.

² Prémio Gulbenkian de Ilustração em 2001.

³ Prémio Nacional de Ilustração em 2006.

(...) «Importa conhecer a ideia geral do texto, os seus antecedentes e consequentes, o seu sentimento dominante ou a sua progressão. Como no conto ou no romance, convém estudar o diálogo e a sua evolução e gradações psicológicas; como nas composições oratórias, é necessário avaliar do valor convincente, da naturalidade e vigor dos discursos; tal como nas composições poéticas, deve olhar-se também ao valor sentimental dos monólogos e à sua influência na acção ulterior; e, se não há-de esquecer-se o valor dramático total do texto, por isso mesmo se não deve pôr de parte o estudo dos caracteres, através das suas reacções e preferências.» (Marques, 1972: 68).

Nos últimos anos, a nossa experiência docente/investigativa em contexto académico tem-nos levado a concluir que a formação literária e artística, em geral, dos nossos alunos da Licenciatura em Educação Básica, futuros profissionais de educação/mediadores de leitura, é, mesmo numa fase que se pode considerar já avançada dos estudos/nos estudos literários, manifestamente débil, evidenciando níveis de competência literária muito distintos/diferenciados, em alguns casos, até, constrangedores quanto, por exemplo, ao intertexto leitor. De facto, como defende, em termos genéricos, Cerrillo (2004), a propósito de muitos dos novos leitores do século XXI, a grande maioria dos atuais discentes portugueses do ensino superior são «leitores com experiências infantis marcadas pela televisão, os jogos eletrónicos, o jogo solitário, as histórias Disney» (idem) ou, por outras palavras, detentores de um parco património literário, que se restringe, em muitos casos, às leituras acumuladas ao longo do seu percurso escolar pré-universitário ou às obras de leitura metódica previstas nos Programas da disciplina de Língua Portuguesa/Português.

Daí que, no contexto da Licenciatura em Educação Básica e em diversas Unidades Curriculares (UC), se proponha o estudo sistemático de textos narrativos, poéticos e dramáticos, colocando os futuros profissionais de educação perante um conjunto mais ou menos vasto de obras assinadas por autores diversos, visto que encaramos como fundamental que estes, enquanto mediadores do contato infanto-juvenil com os livros e com a leitura, reconheçam a sua importância ou o seu lugar na educação linguística, literária e estética⁴. São, neste contexto, decisivos quer o conhecimento de modos/géneros ou textos plurais⁵, quer a aquisição de competências não só ao nível da seleção⁶, mas também do trabalho continuado, ao nível da mediação/animação de leitura, a partir de distintas modalidades literárias e tipologias textuais, em função das necessidades associadas ao desenvolvimento dos seus próprios discentes.

Genericamente sustentado pelo quadro teórico-conceptual acabado de desenhar, o projeto em implementação e do qual damos, neste contexto, notícia, reveste-se de uma dimensão transdisciplinar e/ou interdisciplinar, procurando não apenas acentuar a transversalidade da língua portuguesa, mas também da própria cultura ou educação artística.

Com este projeto, desenhado em contexto académico para o triénio da Licenciatura e começado a ser implementado no ano lectivo de 2013/14, com alunos dos 1º e 2º anos da Licenciatura em Educação Básica (IE-UM), pretende-se estudar as dimensões da educação literária e artística na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico e educadores de infância. Optando por uma metodologia de

⁴ Sobre este assunto, *vide* Gomes (2004).

⁵ Gomes (2014_ 14-15) diferencia oito géneros no domínio da ficção para crianças e jovens, destacando, ainda, outras obras que, situando-se fora deste âmbito, possuem também importância na formação de leitores.

⁶ Note-se que a diversidade (qualitativa e quantitativa) da oferta editorial destinada aos jovens leitores exige, cada vez mais, do mediador uma constante atualização e o conhecimento de critérios de seleção específicos.

investigação-acção, numa primeira fase, propomo-nos conhecer as práticas dos alunos, para, posteriormente e designadamente no âmbito de UC como Literatura para a Infância e a Juventude (LIJ) e Expressão Dramática (ED), entre outras, desenvolver estratégias multidisciplinares de leitura e de animação de leitura; alargar o contacto com modos literários cuja receção é aparentemente menos generalizada (poético e dramático/teatral); desenvolver dimensões fonológicas inerentes a contextos de dizer e de oralidade (narração, formas poético-líricas e texto dramático); conceber e produzir, na interface curricular entre a Educação e Expressão Dramática e a Educação Literária, pequenas criações teatrais); desenvolver estratégias cinético-dramáticas potencializadoras da leitura e da interpretação de textos e, conseqüentemente, da formação de alunos leitores; adquirir competências no domínio da abordagem das formas poético-líricas em contexto educativo; propiciar situações de fruição estética do texto dramático e teatral; perceber como a leitura poderá contribuir para a melhoria da capacidade de interpretação de textos e, conseqüentemente, para a formação de futuros cidadãos ativos na leitura do texto-mundo.

Definidos e articulados os objetivos comuns, as motivações e os limites metodológicos dos domínios de conhecimento envolvidos, (Literatura para a Infância e Juventude (LIJ) e Expressão Dramática (ED)) impunha-se, numa primeira fase de diagnóstico, tatear o grau de competência literária dos alunos.

Um conjunto de questões, sobre as preferências literárias, memórias de leitura, práticas de fruição literária e teatral, representações sobre competências inerentes à narração/”contação”, bem como o conhecimento de obras, autores e ilustradores de referência pelos formandos, configurou um primeiro inquérito por questionário cuja análise revelaria, uma cartografia muito ensombrada, sobre a apetência dos alunos pela leitura, em particular pela leitura literária.

Confirmado o estado da arte, importava explicitar conexões curriculares, eleger em comum, obras e géneros literários, priorizar ações, de modo a que a intervenção a desenvolver no âmbito da Expressão Dramática operasse dimensões contêduais fundamentais dos domínios disciplinares em presença. Esta preocupação com a integração, aqui implícita na transversalidade da língua portuguesa, esteve sempre latente à actividade que as docentes responsáveis pelas UC em questão têm desenvolvido, conquanto, quer a lógica escolar, no que concerne à organização do currículo e do calendário escolar, quer a lógica da própria academia se vêm mostrando avessas à possibilidade de diálogos entre disciplinas.

Metodologicamente e no plano da UC Expressão Dramática, operámos fundamentalmente com o jogo dramático, com propostas de improvisação e com o texto dramático e teatral dentro de uma perspectiva que elegeu o diálogo, a problematização e a contextualização como norteadores da prática pedagógica.

O referencial teórico (Boal, 1991; Spolin, 1992; Koudela, 1998; Fazenda, 2001; Bobes Naves, 2004; Mateo, 2010) sustentou, no cruzamento das diferentes perspectivas, a natureza teórico-prática do projeto.

A distribuição dos modos literários e das obras de referências pelo triénio da Licenciatura seguiu de perto as orientações programáticas das UC envolvidas: o modo poético seria abordado no 1º ano, o conto e o modo dramático no 2º ano e a exploração de formas e estratégias de dinamização da leitura no 3º da formação inicial de professores e educadores.

Enquanto docentes, implicadas desde há muito em contextos e práticas de ensino supervisionado, constatámos que o tempo dedicado, em particular ao texto dramático é, por comparação a outros modos literários, diminuto. A abordagem

habitual em sala de aula, não se diferencia nem se descentra do texto escrito. Ignora-se, assim, o facto de o teatro convocar, nas suas formas de expressão, signos de vários sistemas semióticos e de, também por isso, não ser, como sustenta BOBES Naves (1997: 13) “um género literário paralelo a los outros”.

Assim, no projeto e nesta apresentação, movemos o conceito de texto dramático ou teatral na perspectiva de Bobes Naves (idem: 11- 12) ou seja: “Como el conjunto de la obra escrita y la obra representada (...) y distinguimos nele dos aspectos (...), el texto literário y el texto espectacular; el primeiro se dirige a la lectura, el segundo a la representación, pero ambos están en el texto escrito y en la representación; el texto escrito todo está bajo expresión lingüística; en la representación el texto literário se conserva en forma de palabra (diálogo principalmente) e el texto espectacular en forma de signos verbales (diálogos) y no verbales”.

Iniciámos a fase de intervenção em Expressão Dramática retomando com os formandos do 1º ano da formação inicial, o acervo poético anteriormente abordado no 1º semestre pela UC LIJ. Privilegiámos, a aproximação intuitiva e, em conjunto, mapeámos textos e autorias, deixando aos discentes, um tempo de leitura silenciosa antes e após a escolha individual do texto poético. Procurávamos, ao despoletar em simultâneo aspetos cognitivos, afetivos e motores, levar os alunos a vivenciar sensibilidades e a reconhecer que a forma poética pode conformar a pessoa humana na sua inteireza.

De seguida, chamámos ao processo de dinamização a dimensão lúdica e prazerosa da linguagem. No processo de sonorização, adoptámos procedimentos diversificados desde: a exploração lúdica da acústica das palavras, o uso de trava-línguas e lengalengas, a exploração de onomatopeias, o uso do verso e coro, de associações inusitadas entre sentido e voz, até à leitura por redundância ou por contraste. Instigámos ao despertar da percepção e sensibilidade sonoras, à descoberta de sonoridades ocultas, à distorção e invenção de outras, fazendo da voz instrumento expressivo e interpretativo da poesia. Jogaram-se possibilidades várias, combinações entre as qualidades físicas que o verbal oferece (altura, duração, intensidade, timbre, ritmo e volume) numa pesquisa progressivamente plena de fisicalidade que amiúde se deixou atravessar pelo riso e pela surpresa.

No momento em que a voz, já mais desvelada, se fez gesto e a leitura corpo, para usar uma referência Bartheana, o desejo do poema “encenado” ganhou materialidade. “Imaginar a representação” (Hayman *apud* Turuel, 1999) requereu dos discentes maior aprofundamento analítico e maior esforço de atenção: para procurar sentidos no poema (sem matar a poesia), para imaginar espaços e criar atmosferas, para acordar uma memória (cada vez escolarmente menos convocada e mais instalada na zona fugaz e de conforto da imagem), para partilhar emoções e interpretações que os textos pudessem ter acordado nos formandos. Para isso, importava preservar os sentidos já intuídos, dar conta da subtilidade e tensão entre os jogos das diferentes linguagens (verbal, gestual e icónica) de modo a que no ato da partilha, a poesia pudesse, ainda e apesar de tudo, ressoar no silêncio e na memória de cada um.

Do conjunto de autores propostos⁷ seleccionou-se e dinamizou-se textos um outro punhado de textos. Os poemas, inicialmente destacados das obras, foram, depois, individualmente trabalhados. Posteriormente, agrupados ou não por temáticas (bichos, números, ambiências, etc.) foram objecto de interpretação e encenação em

⁷ Alice Vieira; Eugénio de Andrade; João Manuel Ribeiro; João Pedro Mésseder; José António Gomes; José Jorge Letria; Luísa Ducla Soares; Matilde Rosa Araújo

grupo, gerando, no final, a apresentação de sete pequenos trabalhos de natureza performativa.

Nesta fase de um projeto, ele próprio *in process*, parece prematuro avaliar do cumprimento dos objetivos inicialmente propostos. Contudo, a evolução dos formandos nos modos de estar, de dizer e de ser, por nós percebida, assim como os comentários registados nas suas reflexões sistemáticas e individuais são consentâneas com uma evolução global, bem como uma ampliação de significados atribuídos à experiência de educação literária e artística vivenciada. O prazer da descoberta acústica da palavra, o reconhecimento do lugar que o corpo vivido detém na leitura, a possibilidade da voz se transmutar e desmultiplicar na procura e interpretação de sentidos são os pontos que mais e melhor aglutinam os comentários dos alunos do 1º ano nesta fase de desenvolvimento da intervenção.

Como referimos, o conto e o texto dramático foram o objeto de dinamização no 2º ano da Licenciatura. Chamamos à leitura e à cena os *Contos da Mata dos Medos* do Álvaro de Magalhães, as *Histórias com Grilo Dentro* do António Torrado. Na ante câmara do encontro com o texto dramático, os jogos com as palavras e as suas sonoridades e as suas traduções gestuais constituíam experiência acumulada, na medida em que os alunos haviam já percorrido alguns dos trilhos da socialização à linguagem teatral.

Para estes formandos, mais próximos do devir profissionalizante, o conto configurou-se como porta de entrada no universo da educação de infância. A dinamização deste passou inicialmente pela exploração da performance oral, procurando explorar aquilo que Bortolin (2010:177) designou dos “quatro pilares da oralidade: voz, corpo, espaço e presença”. Numa fase posterior, a “contação” daria lugar à exploração e dramatização de um novo texto destinado à dramatização com fantoches.

Entendemos a exploração e dramatização de um texto como uma das formas de convocar e de usar a sua capacidade de jogar. Propusemos-lhes jogar com as palavras, “fazer coisas” com as palavras, trabalhar a linguagem e a leitura, comunicar e partilhar as próprias experiências de vida, num espaço que, no fazer, se fez Teatro.

Antunes (2006) salienta que jogo dramático, enquanto fonte de novas experiências, estimula a compreensão, a expressão e a criação podendo, converter-se em indutor da criação de um novo texto dramático.

No trabalho com os alunos, através das improvisações iniciais e da aproximação mediada à escrita do texto teatral procurou-se implicar de forma holística, competências literárias, cognitivas, afetivas e motoras. Não se tratava, somente, de uma experiência analítica, intelectual, mas também, da oportunidade dos alunos operarem com situações de resolução de problemas, em interação com os outros, na tomada de decisões, determinantes na conceptualização de espaços e criação teatral

Como refere Zich *apud* Bobes Naves (2004: 498) “a linguagem verbal não é o único sistema de signos utilizado na obra dramática, nem necessariamente o mais destacado; na representação intervêm outros sistemas de signos entre os quais se cria uma tensão comunicativa muito diferente daquela que se dá na leitura; qualquer dos sistemas sémióticos utilizados pode erigir-se no centro das referências para organizar o sentido da representação, da mesma maneira que na leitura de qualquer texto artístico”.

Instigava-se, com a construção e na animação, o objecto “desanimado” – o fantoche -, novas relações com a leitura e com o mundo. Nos jogos de ocultação e revelação, oferecia-se ao aluno a possibilidade de “ não se ser”, para, sendo outro, ser ele mais.

A invenção dos lugares e da sua atmosfera, o recorte psicológico das personagens, a pesquisa dos diálogos e sua evolução, a apreensão de gradações psicológicas, a afinação da arte de surpreender ocuparam parte significativa do processo.

Globalmente e a título conclusivo, consideramos que, mesmo dispondo apenas, neste momento, de dados/resultados que poderemos apelidar de “preliminares”, o projeto aqui divulgado se afigura já significativo no que diz respeito à conformação de uma cultura literária e dramática, arriscamos, mesmo, de uma cultura estética.

2. Referências bibliográficas

- Antunes, Carla (2006). *A criação dramática: o fazer e o pensar: um estudo com futuros professores do 1º ciclo do Ensino Básico*, Tese de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, Portugal. <http://hdl.handle.net/1822/7293>
- Bortolin, Sueli (2010). *Mediação Oral da Literatura: a voz dos bibliotecários lendo ou narrando*. 2010. 232 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. . Consultado em fevereiro 15, 2014, em http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/bortolin_s_do_mar.pdf
- Boal, Augusto (1991). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Bobes Naves, M. (1997). *Semiologia de la obra dramática*. Madrid. Arco/Libros.
- Bobes Naves, M. (2004). “Teatro Y Semiología”. *ARBOR*. CLXXVII, 699-700, Marzo- Abril, pp. 497-508. Consultado em junho 7, 2013, em <http://arbor.revistas.csic.es>
- Buescu, Helena C. et al (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cerrillo, Pedro (2004). «Los nuevos lectores: La formación del lector literario», p. 12 (texto impresso, 20 pp.) Consultado em agosto 30, 2005, em http://www.alonsoquijano.org/cursos2004/cursos%202005/promocion_lectura/ponencia/Los%20nuevos%20lectores.%20Pedro%20Cerrillo.pdf
- Compagnon, Antoine (2010). *Para Que Serve a Literatura?* Porto: Deriva.
- Fazenda, Ivani (2001). *Práticas interdisciplinares nas escolas*. S. Paulo: Cortez.
- Gomes, José António (2004). «Leitura, Literatura para a Infância e Bibliotecas Escolares» in *Vértice* 120/Novembro-Dezembro de 2004, pp. 5-21.
- Gomes, José António (s/d). «Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura» - disponível no portal do projecto Gulbenkian/Casa da Leitura.
- Motos Turuel, Tomás (1999). "Dinamização linguística de textos teatrales: Que hacer con los textos teatrales en clase de lengua y literatura". *Textos de Didáctica y de la Literatura*, nº 19 , pp.65-77. enero.
- Herdeiro, Maria Bernardette (1980). «Dimensão pedagógica da leitura» in AA.VV. *Problemática da Leitura – aspectos sociológicos e pedagógicos*. Lisboa: INIC, pp. 35-47.
- Koudela, Ingrid (1998). *Jogos Teatrais*. S. Paulo: Perspetivas.

- López Molina, Juan (2004). «Por una educación literaria a partir de la LIJ» in *CLIJ – Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, N° 167, Janeiro de 2004, pp. 13.
- Macedo, Ana Cristina & Gomes, José António (2013). «Educação Literária (1º ciclo) e o lugar da escrita de Sidónio Muralha na formação de leitores» in SILVA, Maria Madalena M. C. Teixeira da & MOCIÑO, Isabel. *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária*. Porto: Deriva, pp. 73-91.
- Marques, F. Costa (1972). *A Análise Literária*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Mateo, Pepito (2010). *El Narrador Oral Y El Imaginário*. Guadalajara: Palabras del Cantil.
- Roig Rechou, Blanca Ana (2008). «Educação Literaria e Historias Literarias» in *A Mi Dizen Quantos Amigos EY – Homenaxe ao Professor Xosé Luís Couceiro*. Santiago de Compostela: USC, pp. 33-342.
- Silva, Maria Madalena M. C. T. & Mociño, Isabel (coord.) (2013). *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária*. Porto: Deriva.
- Silva, Sara Reis da (2009). *Do Livro à Cena*. Porto: Deriva.
- Spolin, Viola (1992). *Improvisação para o Teatro*. S. Paulo: Perspetiva.