

Maria da Graça Borges Castanho

(Coordenação)

**A EXPRESSÃO DRAMÁTICA
AO SERVIÇO DO ENSINO DA
LÍNGUA PORTUGUESA:
Do Texto à Representação**

Portuguese World Language Institute

2014

FICHA TÉCNICA

TÍTULO:

A Expressão Dramática ao Serviço do Ensino da Língua Portuguesa: Do Texto à Representação.

COORDENAÇÃO

Maria da Graça Borges Castanho

ORGANIZAÇÃO:

Maria da Graça Borges Castanho

Universidade dos Açores

Ana Isabel Cabral Arruda Ferreira

Escola Básica Integrada de Roberto Ivens

IMAGEM DA CAPA:

Jorge Campos

ARRANJO GRÁFICO:

Maria Helena Moreira Pinto

GRÁFICA:

Copy Masters, Inc.

Taunton, MA., USA

ISBN: 978-1-4951-1499-1

APOIOS:

Câmara Municipal de Ponta Delgada

Associação Açoriana de Educação pela Arte Boneca de Trapos

Copy Masters, Inc.

Andreia e Ilda Sousa

EDITORA

Portuguese World Language Institute

Cambridge, MA USA

Text copyright © 2014 by Maria da Graça Borges Castanho

All rights reserved. No part of this book may be reproduced in any form without written permission from the publisher.

ÍNDICE

Prefácio	v
Introdução	1
PARTE I.....	4
O Contributo da Expressão Dramática no Ensino do Português Como Língua Materna e Não-Materna.....	4
Os Textos Dramáticos na Formação Global da População Estudantil	18
A Expressão Dramática e o Teatro no Ensino Básico.....	24
Da Improvisação à Caracterização das Crianças	35
Ensinando Português como Língua Materna Através da Expressão Dramática.....	42
PARTE II	46
A Sala dos Palhaços	46
Animais em Segurança.....	54
Os Sonhos da Sofia	60
Os Piratas na Ilha do Tesouro.....	68
O Livro Mágico.....	75
A Mãe Natureza	87
O Sentir dos Sentidos.....	100
PARTE III	46
As Dimensões Pedagógico-Didáticas dos Textos Dramáticos	102

PARTE I

Os artigos que de seguida apresentamos, da autoria dos profissionais de docência envolvidos, quer na organização do espetáculo “Na Ilha da Fantasia”, quer na ação de formação intitulada “Do Texto Dramático à Representação: Pim Pam Pum, Tu e Eu Somos Um”, visam oferecer aos nossos leitores e leitoras um enquadramento teórico das principais questões atinentes à expressão dramática em contexto escolar, em geral, e ao ensino do português como língua materna ou não-materna no mundo lusófono e suas diásporas.

O CONTRIBUTO DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA NO ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA E NÃO-MATERNA

Graça Castanho

Introdução

O ensino e a aprendizagem das línguas maternas e não-maternas nunca conheceram tanto investimento e ênfase como nos dias de hoje. Defende-se, na atualidade, que há uma necessidade intrínseca ao ser humano de dominar mais do que uma língua para fazer face ao processo de globalização das economias e das culturas que exigem uma interação cada vez maior entre os diferentes povos. High, J. (1993:5) recorda-nos que

[e]conomics and technology are fast creating an interdependent global village in which the knowledge of several languages will be a necessity for the average person wishing to maximize his/her potential. A multilingual population is a necessity, if for no other reason, than for our economic survival in the world of nations.

Perspetiva similar surge na obra *2005-2015 Realizing Our Vision of Languages for All*, da ACTFL, com vários autores a defenderem que aprender e dominar várias línguas é uma mais valia, com grandes vantagens para os seus falantes. Isto mesmo está visível, nos objetivos estabelecidos para o projeto de ensino das línguas nos EUA:

Raising awareness of the benefits of knowing another language;
motivating people to learn languages; promoting multilingualism and

cultural understanding in the United States; launching a media campaign to yield sustained attention and public awareness for years to come; and supporting lifelong learning of languages (Abbott, M. & Brown, C., 2006: 1).

A mesma política é assumida em muitas outras partes do mundo, nomeadamente na União Europeia, que está consciente da necessidade não só de esbater fronteiras e especificidades culturais entre países, como também apostar na Educação pela língua. Citando Sequeira, F. (1993: 10), lembramos que

[p]ara uma unificação Europeia, há que ter em conta a herança da diversidade cultural de cada povo que permitirá resolver criativamente, e em comum, os vários problemas que a assolam. A Educação pela língua deve ser também uma educação cultural através da língua. Assim, os estudantes de uma língua estrangeira devem preparar-se para perceber uma Europa multicultural e para comunicar com ela ao mesmo tempo que o monolinguismo na Europa se vai extinguindo, dando lugar à diversidade cultural.

Com base nestes argumentos, na maior parte dos países desenvolvidos e em desenvolvimento, as populações estudantis são chamadas a aprender as suas línguas maternas e línguas não maternas, quer estas se apresentem como idiomas oficiais, de escolarização, línguas estrangeiras, segundas línguas ou línguas de herança.

À ideia de que a língua materna constitui um dos principais pilares de uma cultura ou nação, vieram juntar-se preocupações de natureza política e cívica, uma vez que sem uma língua não podemos ser cidadãos e cidadãs de plenos direitos e deveres. Este exercício de cidadania ganha dimensões incomensuráveis se, para além do idioma materno, acedermos à informação e ao conhecimento através de outras línguas que nos permitam conhecer lugares e povos diferentes, saberes desconhecidos, culturas e mentalidades novas. Permite-nos o conhecimento de outras línguas atingir formas de pensar e de sentir de outros povos, o que nos coloca num processo de constante questionamento e procura de novas soluções para a nossa realidade.

O que importa saber sobre o ensino do Português

O Português, uma língua de muitas culturas, cuja dimensão escrita celebra oito séculos de existência no corrente ano (Castanho, 2014), é um idioma de expansão mundial, com cerca de 250 milhões de falantes nos quatro cantos do planeta. Sendo a 6^a língua materna mais usada e a 3^a língua europeia com mais falantes, isto faz com que a língua portuguesa integre o leque dos idiomas mais estudados no mundo. Sabe-se hoje que o espaço lusófono, constituído por Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste, é uma área de elevado interesse cultural e económico por parte de muitas outras nações. Se juntarmos a estes países as suas diásporas falantes do português, espalhadas em todos os continentes, mais motivos temos para destacar o idioma luso do mapa linguístico internacional. Assim se compreende a procura incessante de ensino do português pelo mundo fora, circunstância que tem colocado sérios desafios aos países lusófonos, os quais nem sempre têm conseguido corresponder às solicitações vindas do exterior (Castanho, 2010).

Traçando vários cenários, podemos adiantar que o ensino-aprendizagem do português, a nível global, conhece uma grande complexidade, pois encontra-se ao serviço de um número elevado de situações. Há quem aprenda português (1) por se tratar da sua língua materna; (2) por estar a viver num país onde o português é a língua oficial, de escolarização; (3) por, apesar de falar outra língua, precisar do português, o idioma de comunicação no país onde reside; (4) por necessidade de visitar países ou comunidades lusófonas; (5) por querer ir trabalhar para um país de língua portuguesa; ou (6) por desejar resgatar a sua herança linguística e cultural.

Se acrescentarmos a esta pluralidade de motivações, os diferentes tipos de escola e de metodologias a que o ensino da língua está sujeito, a escassez de recursos que acompanha esse ensino em muitas partes do mundo, a falta de formação dos docentes para lecionar línguas, e os múltiplos níveis de proficiência dos aprendentes, logo nos apercebemos da dificuldade que existe para fazer corresponder o trabalho realizado às necessidades formativas das populações estudantis e à qualidade que se exige nos nossos dias.

Não obstante estas dificuldades, a comunidade escolar precisa de saber que a língua portuguesa oferece múltiplas vantagens à vida de qualquer cidadão do mundo. É uma língua de prestígio internacional cujo número de falantes não para de crescer em cada ano que passa e é uma língua que nos permite compreender com facilidade o Espanhol, muito do Italiano, do Francês e um

pouco de Romeno, devido à origem comum destes idiomais. Saber falar, escrever e ler português é um investimento relevante, considerando também as comunidades lusófonas que, nas diásporas, falam português. Os falantes do português que dominam também o inglês e o espanhol estão em condições de poder comunicar com mais de metade da população mundial.

Centrando a nossa atenção no que devem os docentes fazer para garantir o sucesso no ensino do português, facilmente chegamos à conclusão que não basta explorar os domínios da língua, previstos em qualquer programa – leitura, escrita, oralidade e funcionamento da língua – com base em manuais e fichas de trabalho, muito do gosto de milhões de docentes nos quatro continentes. Como nos recorda Julie High, uma discípula do Dr. Spencer Kagan (1993:7),

the traditional approach, memorizing rules of grammar and vocabulary words, is a formal approach. The formal approach, used alone, is based on a false assumption that learning words and sentence structures out of context will lead to transfer of those words and structures to the act of speaking (...). Fluency is obtained in a whole different way. It comes from hearing and understanding phrases correctly modeled and from having the opportunity to apply that learning in the process of negotiating meaning.

A comunicação é, com efeito, o fator valorativo no processo de ensino e de aprendizagem das línguas. Leva-nos esta asserção a lembrar que muitas vezes a verdadeira comunicação está longe das salas de aula, o que conduz ao desinteresse por parte da classe e ao desnorte junto dos educadores que, dificilmente, veem surgir bons resultados.

Obriga-nos o conhecimento alargado de diferentes situações de ensino do idioma luso, em várias partes do mundo, a concluir que existe um conjunto de regras básicas que deve ser seguido, para que aos alunos e às alunas seja oferecido ensino de qualidade. São elas:

- Os docentes precisam de uma formação sólida em ensino do português. Dominar a língua alvo nos seus múltiplos registos, conhecer as variantes da língua, bem como as várias culturas que a mesma serve é imperioso. Esta asserção parece óbvia, mas, infelizmente, não é o que acontece. Existem muitos docentes de língua portuguesa, pelo mundo fora, com graves problemas ao nível das suas competências linguísticas no idioma luso. Frequência universitária e formação contínua em língua portuguesa devem ser exigências básicas para se ser docente desta disciplina.

- Os professores e professoras necessitam de conhecer e compreender as metodologias de ensino que garantam a qualidade do seu trabalho. Mais uma vez, há que preparar os docentes, desta feita para os aspetos mais pragmáticos das suas práticas. Não basta saber língua para ser professor ou professora de língua portuguesa. É muito importante conhecer métodos de ensino, como diversificar atividades e estratégias, o que fazer para ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos e das alunas.
- Os conteúdos linguísticos a aprender devem ser um meio de aprendizagem e de conhecimento e não um fim em si. Significa isto que os conteúdos gramaticais, a destreza na leitura, o domínio do código escrito, a capacidade oral, as competências comunicacionais devem colocar-se ao serviço de temáticas e situações comunicacionais concretas que enriqueçam as experiências dos alunos e alunas como seres humanos, acrescentando-lhes novas visões, novas perspetivas de encarar as outras pessoas e o mundo.
- As experiências de vida dos alunos devem ser o ponto de partida para qualquer situação de aprendizagem de uma língua. Cabe aos docentes potenciar aquilo que os alunos e alunas sabem, valorizando os conhecimentos e competências adquiridos noutros contextos.
- As famílias e a sua riqueza cultural devem ser tidas em conta, no contexto escolar, o que obriga os docentes a envolverem a comunidade, trazendo-a à escola e promovendo-a como algo que enriquece o tecido cultural da região e empresta diversidade à dimensão humana.
- A aprendizagem das línguas deve colocar-se ao serviço do exercício da plena cidadania, a qual exige intervenção, tomada de decisões, capacidade para resolver problemas, envolvimento com responsabilidade, altruísmo e solidariedade.
- O ensino-aprendizagem de uma língua deve respeitar o princípio da transversalidade, ou seja, deve contribuir para a aprendizagem de um conjunto vasto de saberes de diferentes áreas.

- Aos alunos e alunas que aprendem uma língua deve-lhes ser garantido o direito ao erro quando se expressam oralmente, quando leem um enunciado ou quando escrevem, pois só num ambiente onde reina a compreensão e a tolerância conseguem ultrapassar medos e limitações pessoais.
- O recurso a múltiplos meios de apresentação dos conteúdos e dos saberes deve ser assegurado pelos docentes para que a população estudantil possa apreender os conteúdos por diversas vias e não apenas através de textos e fichas. Quanto mais plural e rica a aula de língua for em estratégias de ensino, aproximando o contexto educativo de situações reais de comunicação, mais facilmente os alunos se desinibem e criam necessidades genuínas de comunicação.
- Os benefícios de uma aposta regular nas expressões artísticas (música, dança, teatro, plásticas, etc.), em contexto de aprendizagem de uma língua, são de todos conhecidos. Crianças, adolescentes, jovens e adultos, envolvidos em atividades práticas e interativas, que apelam aos sentidos, sentem-se mais motivados e alegres, condições obrigatórias na aprendizagem das línguas.

Do conjunto de todas estas sugestões, iremos, nesta publicação, incidir a nossa atenção na expressão dramática, pelas potencialidades que a mesma encerra no ensino e aprendizagem das línguas na perspetiva transversal dos saberes, ou seja, a língua com presença garantida através do currículo, independentemente do conteúdo ou da temática a desenvolver. Sem querer excluir outras áreas, tão ricas quanto a dimensão dramática, optamos por esta por se tratar de uma abordagem integradora de um vasto leque de possibilidades pedagógico-didáticas, que nos permite trabalhar um número ilimitado de conteúdos e competências e por integrar, no seu seio, todas as outras áreas de expressão que compete ao docente explorar.

Benefícios da Expressão Dramática

Com vista a uma melhor compreensão desta nossa opção metodológica, passamos a enunciar, com base na nossa longa experiência de docência e investigação, em vários continentes, os benefícios inerentes ao uso da expressão dramática, em situação de ensino das línguas.

Importa referir que as improvisações, os jogos dramáticos, as leituras dramatizadas, as dramatizações, propriamente ditas, e o teatro, numa

dimensão mais aprimorada, não estão conotados com uma única faixa etária. Numa representação escolar ou num palco profissional, tanto podemos encontrar crianças, como adultos e pessoas idosas, ligadas por dinâmicas intergeracionais que muito beneficiam os dois grupos. Não há idade para o envolvimento do ser humano em práticas que apelam à criatividade e à interação social. É importante que a escola faça essa ponte entre gerações e valorize a sociedade no seu todo, para que os mais novos aprendam a conviver com os mais velhos e percebam o potencial que os mesmos encerram, merecendo, pelo seu percurso de vida e conhecimento do mundo, todo o respeito, carinho e proteção.

Do mesmo modo, em qualquer uma destas circunstâncias, não há restrições à participação de todos/as. Com efeito, no trabalho realizado em torno da expressão dramática, podem colaborar todas as pessoas, independentemente do seu perfil ou condição física e mental. No palco poderão coexistir pessoas, chamadas “normais”, com portadores de limitações/deficiências, indivíduos em cadeiras de rodas, etc. Este exercício de integração é a essência da escola inclusiva, que se compromete a oferecer educação a todas as pessoas e a integrá-las na sociedade, fazendo uso do potencial que cada ser humano comporta.

Por outro lado, é bom recordar que, na organização de uma representação, seja ela formal ou informal, há atividades em quantidade e diversidade para grupos grandes. Uma vez que o trabalho não se esgota na interação direta com o público, toda a classe poderá envolver-se, de uma ou de outra forma. Há todo um conjunto de tarefas de bastidores que exigem pessoas com competências diferenciadas. Há necessidade de indivíduos que preparem o material de divulgação e façam a própria divulgação do evento. Outros poderão tratar das questões dos espaços, do som, da luz, pormenores de palco, adereços, indumentária, pinturas faciais, uso das novas tecnologias ao serviço do espetáculo, coordenar os atores e atrizes, calendarizar os ensaios. No dia do espetáculo, há que pensar em quem vai receber os convidados, orientar as pessoas até ao seu lugar, dinamizar o público nos intervalos, entre muitos outros aspetos.

Em termos de espaço físico, a expressão dramática tanto pode concretizar-se nas escolas como noutros locais, levando as dinâmicas de aprendizagem realizadas pelos alunos e alunas até junto das comunidades envolventes. Não raras vezes, um trabalho preparado na sala de aula é apresentado à comunidade educativa nos polivalentes, salas de convívio, ginásios ou anfiteatros das escolas para um público muito mais alargado. Não raras vezes,

também, os trabalhos, na área da expressão dramática, são alvo de maior divulgação num espaço fora da escola, abrindo-se a escola a toda a comunidade educativa, exercício que permite aos estudantes vivenciar experiências únicas no seu percurso académico.

Investir em atividades de expressão dramática é propiciar à população estudantil oportunidades de pôr em prática a língua-alvo em contextos significativos. Todos sabemos que se aprende a falar falando. Ora, a representação de textos propicia momentos de interação discursiva com uma função social relevante e justificada, o que garante elevados níveis de motivação e de responsabilidade junto dos indivíduos envolvidos.

As dinâmicas colaborativas, no palco e fora dele, são, sem dúvida, uma característica comum a todo o trabalho de preparação e execução. Os elementos envolvidos têm de unir esforços, negociar, tomar decisões e resolver problemas em conjunto para garantir o sucesso da sua intervenção pessoal e do desempenho coletivo.

A exploração da expressão dramática permite integrar uma vasta pluralidade de conteúdos académicos. Numa situação de improviso, jogo dramático, dramatização ou teatro, podemos trabalhar conteúdos de língua, matemática, ciências, história, etc. colocando ao serviço de cada assunto um amplo vocabulário e uma panóplia de estruturas frásicas que, noutros contextos, seriam difíceis de integrar.

Quanto à língua, propriamente dita, a expressão dramática é terreno fértil para a exploração de todos os domínios: leitura, escrita, oralidade e conhecimento explícito da língua, ou seja, a tradicional gramática. Os textos dramáticos, a levar à cena, poderão ser elaborados pela classe, individualmente, em pares ou em grupo, a escrita dos mesmos e a necessidade de os representar conduzem inevitavelmente a leituras abundantes e cada vez mais expressivas, e, por força deste trabalho, a oralidade vai-se consolidando, bem como as competências gramaticais.

Permite a expressão dramática explorar a memorização, uma capacidade humana que deve ser desenvolvida, junto das gerações mais novas, ao longo da vida. Esta é uma capacidade que, para se expandir, precisa de ser treinada desde os primeiros anos, em benefício do futuro pessoal de cada indivíduo e da manutenção da saúde em idade avançada.

Todas as práticas realizadas em torno da expressão dramática são promotoras de competências sociais, traduzidas no convívio, no respeito pelas opiniões e tempos de intervenção das outras pessoas, nas interações que há que estabelecer.

Levar à cena um texto é, na maior parte das situações, um trabalho realizado com recurso a diferentes expressões artísticas. Nos momentos de leitura dramatizada, nos improvisos, nos jogos dramáticos e na representação de uma peça, podemos incluir dança, música, artes plásticas, jogos, etc.

A expressão dramática vive de textos escritos ou orais (no caso das improvisações e dos jogos dramáticos), mais ou menos complexos que poderão integrar outros géneros literários. Não raras vezes vamos encontrar em cena letras de músicas, poemas, excertos de outras narrativas e monólogos. A intertextualidade é uma característica dos textos dramáticos e suas representações, fator que contribui largamente para a riqueza desta atividade humana.

Especificidades do texto dramático

Como temos vindo a defender, a expressão dramática vive de textos orais e escritos. Dramaturgo é a designação a dar à pessoa que se dedica, ao nível profissional, à escrita deste tipo de texto. O texto dramático é um tipo de produção escrita que visa a representação em palco ou a sua leitura dramática ou expressiva junto de uma audiência.

Apesar da sua complexidade, nesta obra, queremos apenas documentar as características que acompanham este género literário, a fim de que docentes e estudantes mais experientes fiquem a conhecer as especificidades que há que atender no momento da exploração dos referidos textos ou até mesmo aquando da sua escrita.

É bem sabido que, para escrever um texto dramático, não é necessário estar na posse dos conhecimentos que serão apresentados de seguida; de qualquer modo, é bom ter consciência dos mesmos para que os docentes de língua portuguesa, nas suas múltiplas manifestações pelo mundo fora, possam orientar a produção de textos dramáticos nas salas de aula junto de públicos diversificados.

Atentemos, de seguida, ainda que de forma sintética, nos aspetos que melhor traduzem a dinâmica própria dos textos dramáticos.

O texto dramático, normalmente, não tem narrador, porquanto o seu registo preferencial faz-se em discurso direto em que a forma de tratamento aposta nos pronomes pessoais tu e/ou vós. Apesar desta generalização, sabe-se, hoje, que cada vez mais o texto dramático se abre à possibilidade da presença de um narrador, o qual funciona a par com as personagens em ação, fazendo o ponto da situação, lançando tópicos de reflexão ou até mesmo fazendo a ação avançar no tempo.

O texto principal, composto pelas falas dos atores, poderá ser constituído por monólogos e diálogos. Num monólogo uma personagem, num processo imaginário de quem está a falar consigo própria, explica ao público o que lhe vai na alma ou no pensamento. Fala da sua vida, dos seus sentimentos, da relação com os outros, perspectiva-se no passado, no presente e no futuro, cria a ilusão de estar a manter diálogos com pessoas ausentes, pode cantar, chorar, rir, surpreender-se com o fluxo do seu pensamento, interrogar-se, encontrar respostas, enfim, pode sozinha promover um momento dramático, teatral, de maior ou menor intensidade para quem a observa. Na história do teatro e da dramatização, existem muitos registos de grande sucesso baseados em monólogos quando interpretados por atores de elevado nível profissional.

O diálogo, construído a partir das falas entre duas ou mais personagens é o registo preferencial deste tipo de enunciado. É através dos diálogos que as personagens interagem, dando-se a conhecer umas às outras e ao público, lançando o que pensam sobre as outras pessoas ou realidades. O recurso ao diálogo revela-se num artifício linguístico poderoso, porquanto aproxima a arte da representação da própria vida, das rotinas do quotidiano, em que, grande parte do tempo, estamos em processo de comunicação, ora falando com alguém ora ouvindo o que os nossos interlocutores têm para nos dizer.

Nestas considerações sobre o texto principal, não podemos esquecer 1) os apartes ou os comentários que uma personagem dirige ao público, fingindo que os mesmos não são ouvidos pelos outros atores com quem está a interagir e 2) a interpelação direta feita ao público, solicitando a participação efetiva do mesmo, chegando, por vezes, ao ponto de, em algumas situações, as pessoas na plateia sentirem que são parte integrante e importante no desenrolar da trama.

Tão importante quanto o texto principal, para o sucesso da representação ou da leitura dramática, são as didascálias, indicações cénicas que se destinam tanto ao leitor da peça como ao encenador ou respetivos atores. Consideradas como o texto secundário, as didascálias podem apresentar-se em diferentes

momentos, por exemplo, na listagem inicial das personagens; na indicação do nome das personagens no início de cada fala; nas informações sobre a estrutura externa da peça (divisão em atos, cenas ou quadros); nas indicações sobre o cenário e guarda-roupa das personagens; nas indicações sobre a movimentação das personagens em palco, nas atitudes que devem tomar, nos gestos que devem fazer ou na entoação de voz que devem usar.

Quanto à estrutura textual, importa referir que os textos dramáticos comportam uma estrutura interna e externa. A primeira pressupõe a divisão do texto em atos ou cenas. Muda o ato sempre que se dá uma alteração de cenários, muda a cena quando se dá a saída de personagens e entrada de novas personagens. Cada vez mais assistimos a peças cuja estrutura interna se divide em: exposição (apresentação das personagens e enquadramento da ação; conflito (os problemas encontrados pelo(s) protagonista(s) que necessitam de ser resolvidos); e a resolução (desenlace ou desfecho da ação dramática).

A par da estrutura interna, os textos dramáticos têm uma estrutura externa que integra os seguintes aspetos: personagens, tempo e espaço. Não há teatro sem personagens, daí estas desempenharem um papel fulcral em qualquer texto dramático. De seguida, à semelhança dos textos narrativos, vamos analisá-las quanto à sua conceção, ao relevo e à forma como são caracterizadas.

No que concerne à sua conceção, as personagens podem ser:

- Planas ou Tipo. Tal acontece quando estas não alteram o seu comportamento ao longo da ação. Porque representam um grupo social, profissional ou psicológico, têm de manter o perfil típico.
- Redondas ou Modeladas. Contrariamente às personagens planas, estas evoluem no percurso da ação. As suas atitudes e comportamentos vão-se alterando, surpreendendo muitas vezes o espetador.

No que diz respeito ao relevo que as mesmas assumem na trama, podemos classificá-las de protagonistas ou personagens principais (são as personagens que assumem a centralidade no desenrolar das ações); personagens secundárias (com menor relevo intervêm na ação no sentido de auxiliarem a personagem principal) ou figurantes (personagens meramente decorativas, pois não intervêm na ação).

A forma como as personagens são caracterizadas é outra questão a ter em mente. Quanto aos tipos de caracterização, os autores dos textos poderão optar por duas vias: 1) forma direta, em que a caracterização das personagens é feita a partir de elementos presentes nas didascálias, descrição de aspetos físicos e psicológicos, palavras de outras personagens, palavras da personagem a propósito de si própria e 2) indiretamente, recorrendo aos comportamentos, atitudes e gestos que levam o espetador a tirar as suas próprias conclusões sobre as características das personagens.

No âmbito, ainda, da estrutura externa, há que atender ao espaço cénico. Este é descrito nas didascálias, onde surgem indicações sobre pormenores do cenário, efeitos de luz e som. Coexistem, nos textos dramáticos, normalmente dois tipos de espaço: o *representado*, constituído pelo espaço físico onde se desenrola a ação e o *aludido* que corresponde às referências a outros espaços.

Depois das personagens e do espaço, cumpre-nos referir o tempo, o último fator a ter em conta nesta explanação da estrutura externa dos textos em análise. Podemos falar de três tipos de tempo: o *tempo da representação* que nos remete para a duração do decorrer das ações e do conflito em palco; o *tempo da ação ou da história*, que corresponde à época em que se desenrola o conflito dramático; e o *tempo da escrita ou da produção da obra*, altura em que o autor concebeu a peça.

Importa também lembrar que, quando escreve uma peça de teatro, o dramaturgo tem em mente uma intenção. Esta poderá ser: *moralizadora* (distinguir o Bem do Mal); *lúdica* ou de evasão (entretenimento, diversão e riso); *crítica* em relação à sociedade do seu tempo; e *didática* (ensinar algo ao público).

No momento da representação, contribuem para a leitura e receção do texto muitos outros recursos e linguagens complementares, sendo a linguagem gestual, a sonoplastia e a luminotécnica as que mais contributos dão na construção global dos sentidos do texto. Complementam, igualmente, a mensagem do texto dramático os cenários, hoje em dia cada vez mais diversificados e semanticamente ricos devido às potencialidades das novas tecnologias que permitem a oferta de um número infindável de imagens que poderão facilmente ser projetadas em telas gigantes, transportando os espetadores para mundos e realidades que, de outro modo, seriam muito difíceis de reproduzir. O mesmo poderemos dizer dos recursos áudio, cuja utilização poderá contribuir para a criação de ambiências, mas também para a compreensão da trama em exibição.

Conclusão

Defendemos uma aposta séria na expressão dramática ao serviço das línguas, em geral, e da língua portuguesa, em particular, porque a mesma permite "experienciar a própria vida a partir de dentro" (Sousa, 2003: 111). Aqui entra o conceito de educação criadora que, segundo o mesmo autor (idem: 196-197),

corresponde a uma necessidade que a vida moderna torna vital. Não se trata apenas de mais um novo conceito de educação. Trata-se de uma forma de educação projetiva, que formará seres humanos capazes de assumir o futuro.

E porque de futuro se trata, os sistemas de ensino, da maior parte dos países, encaram como um direito das crianças e jovens a educação pelas artes, a qual permite movimento, aprender fazendo e atividades lúdicas, tudo dimensões que ajudam a desenvolver, com equilíbrio, o ser humano e devolve o direito à alegria e à felicidade.

São muitos os desafios da educação do séc. XXI. Há que apostar na formação dos indivíduos, integrados em comunidades, para mudar o todo coletivo (Martins, 2006). Um todo inclusivo, onde todo o ser humano, independentemente da sua condição social, da sua raça, da sua religião, da sua nacionalidade, do seu estado de saúde, possa desenvolver-se, contribuindo para a qualidade da sua vida e dos outros.

Segundo (Delors *et al.*, 2010), as tensões da contemporaneidade, a superar pela via da educação, são: a tensão entre o global e o local (ao mesmo tempo que somos cidadãos da nossa comunidade, devemos conhecer o mundo e vivermos em função dos desígnios da humanidade); entre o universal e o singular (a globalização da cultura, o conhecimento do mundo não deve apagar a nossa singularidade); entre a tradição e a modernidade (conciliar a matriz cultural de base com o progresso científico); entre o longo prazo e o curto prazo (dar resposta ao imediato sem esquecer os efeitos no futuro); entre a indispensável competição e o respeito pela igualdade de oportunidades (a competição é saudável mas não pode anular os direitos humanos de igualdade de oportunidades); entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação do ser humano (a ciência ao serviço do ser humano, mas na medida em que este necessita daquela sem que isso leve à descaracterização); entre o espiritual e o material (duas características que são o garante da sobrevivência da humanidade).

Ainda para Delors *et al.* (2010: 12), a educação deve enfrentar estes problemas porque é através deles que o ser humano pode “frutificar os seus talentos”. Neste sentido,

as dimensões ética e cultural da educação fornecem os recursos para que cada um venha a compreender o outro em sua especificidade, além de compreender o mundo em sua busca caótica de certa unidade; mas, previamente, convém começar pela compreensão de si mesmo em uma espécie de viagem interior, permeada pela aquisição de conhecimentos, pela meditação e pelo exercício da autocrítica (...).

Recorde-se que todos estes desafios só serão resolvidos através do recurso às línguas (maternas ou não maternas), as quais fazem de nós indivíduos capazes de comunicar e de mudar as nossas próprias vidas, as nossas comunidades e, em última instância, o mundo.

Referências Bibliográficas

- Abbott, M. & Brown, C. (2006). Going beyond 2005: The year of languages to realize our vision. In Audrey L. Heining-Boynton (Ed.). *2005-2015 Realizing Our Vision of Languages for All*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Castanho, M. (2014). *Celebrando Oito Séculos de Língua Portuguesa. Comunicação apresentada no XXI Colóquio da Lusofonia*. S. Miguel. ISBN 978-989-8607-03-4.
- Castanho, M. (2010). *O Português no Roteiro das Línguas Europeias mais Ensinadas nos EUA: A Acção da Conselheira de Ensino em Washington DC*. Cambridge, MA: Portuguese World Language Institute.
- Delors et al. (2010). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Sec XXI*. Paris: Unesco.
- High, J. (1993). *Second Language Learning Through Cooperative Learning*. California: Kagan.
- Martins, A. (2006). *Os Desafios da Educação Centrada do Sujeito à Luz dos Quatro Pilares da Educação Propostos pela Unesco*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sequeira, F. (1993). A dimensão europeia no ensino/aprendizagem das línguas. In Fátima Sequeira (Org.). *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.