



**Ana Manuela Poças  
Fernandes da Silva**

**Escrever em Oficinas de Texto Dramático: Estudo de  
Casos**



**Ana Manuela Poças  
Fernandes da Silva**

**Escrever em Oficinas de Texto Dramático: Estudo de  
Casos**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação em Línguas no 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira, Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro e do Professor Doutor Carlos Manuel Branco Nogueira Fragateiro, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Para a mamã e para o papá com muito amor.

## **o júri**

presidente

**Professora Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá**  
Professora Associada do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

**Professor Doutor Amílcar Martins**  
Professor auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Aberta

**Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira**  
Professora auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

**Professor Doutor Carlos Manuel Branco Nogueira Fragateiro**  
Professor auxiliar do Departamento de Comunicação e Artes da Universidade de Aveiro

## agradecimentos

Gostaria de expressar o meu agradecimento a todas as pessoas que, de muitas e diferentes formas, contribuíram para este trabalho:

À Professora Doutora Luísa Álvares Pereira pela sua incansável disponibilidade no acompanhamento deste trabalho, pelos muitos e rigorosos ensinamentos e sugestões. Agradeço a amizade demonstrada e todo o apoio científico e material sem o qual seria impossível a realização deste estudo.

Ao Professor Doutor Carlos Fragateiro pelas muitas horas que passamos a corrigir a tese, pelas sugestões, criatividade e todo o material concedido.

Aos animadores das oficinas, Rosa M<sup>a</sup> Oliveira, Luís Mourão, Ana Silvestre e Margarida Fonseca Santos agradeço a disponibilidade que demonstraram para que eu observasse as oficinas e os pudesse entrevistar.

À tia Miná por me ter emprestado o gravador fundamental para as entrevistas, ao Gonçalo pela paciência que teve para explicar como se faz a transferência de uma gravação áudio para mp3, ao Miguel Barral por me ter orientado nas deslocações a Lisboa.

À Patrícia Sacramento e à Luciana Graça agradeço as correcções e sugestões.

Aos meus amigos, à Cátia, à Diana, à Inês, ao Alex, à Mafalda, à Ana Almeida, à Ana Amaral, à Joana, à Micas, ao Baião, à Vaninha, à Sónia, à Georgina e ao P. Mário por se preocuparem comigo e pelas muitas vezes que ouvi a frase: “Se precisares de ajuda, diz”.

À professora M<sup>a</sup> do Céu e ao Sr. Pinheiro por toda a compreensão que tiveram comigo, e por perceberem que precisava de tempo para me dedicar a esta tese.

Por fim, agradeço às pessoas mais importantes da minha vida, à mamã, ao papá e às manas Lela e Sara por me entusiasmarem a continuar, por me ajudarem tanto e por não me deixarem desistir. É sempre bom contar convosco e receber os vossos abraços e beijinhos.

## **palavras-chave**

escrita, oficinas, texto dramático, escrita criativa, animadores de oficinas, teatro

## **resumo**

Neste trabalho pretendemos investigar a temática das oficinas de escrita de texto dramático. Para tal, observámos três oficinas de escrita e realizámos entrevistas a animadores de oficinas com o intuito de analisar e discutir o perfil dos animadores, a estrutura de cada oficina, a interacção possível entre escrita e teatro, bem como, inferir acerca da reconceptualização do ensino da escrita através da implementação das oficinas na escola.

Assim, os perfis dos animadores entrevistados são muito distintos entre si, quer em termos de percursos pessoais enquanto escreventes quer ao nível de animação de oficinas. Para definirmos o perfil dos animadores contemplamos ainda as concepções que estes possuem em relação à escrita, ao teatro e às oficinas de escrita e verificámos a grande coerência existente entre as suas concepções e a forma como cada um conduz a oficina.

As oficinas são bastante diferentes relativamente às actividades realizadas e ao modo como os animadores as orientam, contudo, conseguimos distinguir quatro partes fundamentais: actividade introdutória; exercício(s) de escrita; leitura dos textos produzidos e actividade final.

Quanto à interacção da escrita e do teatro em oficinas, verificamos várias situações: exercício da escrita com posterior exercício teatral; criação teatral como motivação para escrever; a leitura expressiva do texto e a expressão teatral por si só, sem vínculo à escrita.

Este trabalho pretendeu, ainda, anotar alguns aspectos importantes que as oficinas contemplam e que podem ser úteis para a didáctica da escrita. Concluimos que as oficinas podem desbloquear a escrita dos participantes, dando-lhes mais ferramentas para escreverem favorecendo a escrita de vários tipos de texto, num ambiente lúdico e intimista. No entanto, nas oficinas observadas, não foi dada muita importância à reflexão e à reescrita dos textos.

**Keywords**

Writing, dramatical text, creative writing, workshops entertainers, theatre

**abstract**

In this work our aim is to investigate the thematic of the workshops on dramatical writing. We observed three workshops on writing and we interviewed three entertainers in order to analyse and discuss their profiles, each workshop structure, the possible interaction between writing and theatre, as well as inferring on the changing of the concept of the teaching of writing through the implementation of workshops at school.

The entertainers' profiles are very different among them, in terms of their personal paths as writers and also at the level of workshops entertainers. In order to define their profiles we focused on their concepts on writing, theatre and writing workshops and we verified that there is a great consistence between their concepts and the way they guide their workshops.

The workshops are very different in terms of the chosen activities and the way entertainers guide them. In spite of their difference, we were able to distinguish four main parts: the introductory activity, the exercise(s) on writing; the reading of the produced texts and the final activity.

In terms of the interaction between writing and theatre, we viewed several situations: writing exercises followed by a theatre exercise; theatre creation as motivation to write; expressive reading of the text and the expression of the theatre by its own, without any relation to writing.

This work aimed also to point out some important aspects which workshops contemplate and that may be useful to the didactics of writing. We concluded that workshops can unblock writing on the participants, giving them more tools to write, favouring the writing of many types of text, in a playful, intimate environment. However there was given no much importance to reflection and the rewriting of the texts.

# Índice Geral

<b>Introdução</b>	1
Problema	2
Objectivos	3
Questões Investigativas	4
Organização do Trabalho	5
<b>Capítulo 1 – Enquadramento Teórico</b>	
<b>1.1 A Escrita</b>	7
1.1.1 Aprendizagem da Escrita	8
1.1.1.1 Concepções e pressupostos	8
1.1.1.2 O papel do professor	10
1.1.2 Texto Dramático	12
1.1.2.1 Texto Dramático vs Texto Teatral	12
1.1.2.2 Propostas para trabalhar o Texto Dramático com os alunos	15
1.1.3 A Escrita Criativa	18
<b>1.2 Oficinas de Escrita</b>	
1.2.1 Oficinas de Escrita: à procura de uma definição	22
1.2.2 Estrutura das oficinas	25
1.2.2.1 Jogo, exercício, oficina e projecto de escrita – as diferenças	25
1.2.2.2 Escrever individualmente, a pares ou em grupo	26
1.2.2.3 O papel da leitura na oficina de escrita	27
1.2.2.4 Os materiais para escrever	29
1.2.3 O escrevente como autor de textos	31
1.2.4 O animador – competências	33
<b>1.3 Teatro</b>	37
1.3.1 Teatro e Educação	38
1.3.2 A animação teatral	40



1.3.3 O Teatro como espaço libertador	42
1.3.4 O Teatro e o Texto	43
<b>Capítulo 2 – Metodologia</b>	
2.1 Tipo de investigação	45
2.2 Sujeitos da investigação	47
2.3 Instrumentos e Procedimentos	48
2.3.1 Observação	48
2.3.2 Construção da lista de verificação	50
2.3.3 Inquérito por entrevista	51
2.3.4 Construção do guião	53
2.3.5 Transcrição da entrevista	54
2.3.6 Condições de transcrição	55
2.3.7 Opções de transcrição	56
2.4. Organização dos dados	58
<b>Capítulo 3 – Apresentação e discussão dos resultados</b>	
3.1 Perfil do animador	61
3.1.1 A relação do animador com a escrita	62
3.1.2 Participação/ Animação de oficinas	66
3.1.3 Concepção de escrita	71
3.1.4 Concepção de oficina de escrita	74
3.2 Estrutura da oficina	79
3.2.1 Aspectos gerais	80
3.2.2 Modos de acção	82
3.2.3 Escrita/ Reescrita	88
3.3 Interacção entre Escrita e Teatro nas Oficinas	92
3.3.1 Concepção de teatro	92
3.3.2 Escrita e Teatro	94
3.4 Vantagens e Desvantagens das Oficinas	96
3.5 As oficinas e a escola	99

**Conclusões** 105

**Bibliografia Consultada** 111

## **ANEXOS**

**ANEXO 1** – Instrumentos para a Observação

**ANEXO 2** – Guião da Entrevista

**ANEXO 3** – Entrevista de A1

**ANEXO 4** – Entrevista de A2

**ANEXO 5** – Entrevista de A4

**ANEXO 6** – Entrevista de A3

**ANEXO 7** – Notas e Lista de Observação da Oficina da animadora A1

**ANEXO 8** – Notas e Lista de Observação da Oficina da animadora A2

**ANEXO 9** – Notas e Lista de Observação da Oficina da animadora A4

## Índice de tabelas

<b>Tabela 1</b> – Distinção entre texto dramático e texto teatral	13
<b>Tabela 2</b> – Relação dos animadores com a escrita	65
<b>Tabela 3</b> – Participação/animação de oficinas de escrita	70
<b>Tabela 4</b> – As concepções dos animadores relativas aos diferentes tipos de escrita	72
<b>Tabela 5</b> – Concepções dos animadores entrevistados relativamente a oficinas de escrita	75
<b>Tabela 6</b> – Aspectos gerais das oficinas observadas	81
<b>Tabela 7</b> – Actividades realizadas nas oficinas observadas	85
<b>Tabela 8</b> – Exercícios realizados	89
<b>Tabela 9</b> – Vantagens e desvantagens das oficinas	97
<b>Tabela 10</b> – As possibilidades de implementação das oficinas de escrita na escola	104

## Introdução

Ateliers, workshops ou oficinas são três palavras que, em línguas diferentes, significam o mesmo. Estão muito na “moda” mas... será que se sabe, realmente, o que significam? Optámos por utilizar a palavra em português, oficina. Serve-nos aqui para definir um conjunto de actividades relacionadas com escrita ou dança ou teatro ou música em espaços geralmente dedicados à educação e cultura como museus e bibliotecas, entre muitos outros.

Num tempo em que se diz que a escola tem que se abrir ao mundo, que não pode ser uma “ilha isolada”, interessa-nos olhar o que é extra-escolar como motor de mudança, como espaço e tempo de experimentação e descoberta, onde a criatividade e a invenção são possíveis, e perceber o que existe fora do contexto escolar, que permita não só uma aproximação do mundo a esta, mas também uma apropriação dos seus pressupostos de sucesso (FRAGATEIRO, 2000).

De facto, a organização de oficinas é uma realidade que está a emergir e, por isso, urge saber o que são, para que servem e, sendo esta uma dissertação em didáctica da língua, como se escreve nas oficinas.

Existe uma percepção, um pouco generalizada de que, nas últimas décadas, a escola não se preocupou muito em suscitar o desejo de escrever, limitando-se a dar como satisfeita se os alunos conseguissem encadear “uma dúzia de frases”. De facto, ao longo destas últimas décadas, os alunos foram aprendendo a escrever frases e a encadeá-las (PENLOUP, 1992). Foi sendo habitual, na escola, servirem-se da escrita para fazer sínteses da “matéria” dada oralmente (SANTANA, 2003) ou das redacções para expressarem sentimentos e “contarem” a sua vida, onde o único destinatário e, conseqüentemente, avaliador é o professor, não conseguindo atribuir ao acto de escrever a sua função mais elementar que é comunicar.

E assim, a escola, foi esquecendo o próprio aluno, as suas experiências, motivações, o seu contexto psico-socio-cultural. E foi ainda esquecido que mais do que a junção de letras para formar palavras e o conjunto destas em frases e textos, a escrita é um acto intencional que se adquire através dos processos complexos de resolução de problemas de textualização, organização e encadeamento do discurso, ajustamentos entre o texto escrito, o que se pretende escrever e a quem se quer comunicar (SANTANA, 2003:5).

## **Problema**

Tentando contrariar esta tendência, há pouco mais de uma década foram surgindo as oficinas de escrita cujo desafios e funções podem diferir de acordo com a inserção institucional e os objectivos que cada animador fixa, no entanto, existem alguns denominadores comuns, tais como:

- ruptura com as representações e práticas já utilizadas;
- apropriação de conteúdos novos;
- diligência na procura de novas práticas.

As oficinas de escrita surgem, então, como um espaço de libertação da palavra, da compreensão dos processos e das trocas interpessoais, deslocando-se dos aspectos mais utilitários para o domínio do lazer. O sucesso das actividades de expressão e de desenvolvimento pessoal ganham cada vez mais destaque, principalmente porque a estas duas juntam-se também o prazer, a cultura e a aprendizagem. No entanto, não têm necessariamente uma finalidade de ordem didáctica: inscrevem-se, antes, numa perspectiva de ensino informal, extra-escolar, aberto a todo o tipo de pessoas.

Aliando estes pressupostos à característica fundamental do teatro que é a comunicação do escrito, do humano e dos materiais, a aprendizagem do texto

dramático permite não só a aquisição da competência da escrita, como o posicionamento do escrevente no tempo, no espaço e em relação ao outro.

Assim, pensamos ser pertinente conhecer o que são e como funcionam as oficinas de escrita, como é feita a interacção entre a escrita, o jogo, os gestos e o movimento. Desta forma, pretendemos perceber, até que ponto, as oficinas de escrita possibilitam a aprendizagem e o exercício do texto dramático e como podem contribuir para a melhoria das competências da escrita e para uma reconceptualização do seu ensino.

Foi neste âmbito que delineámos a nossa investigação e delimitámos os objectivos e questões investigativas que apresentaremos a seguir.

## **Objectivos**

É, pois, à dimensão da escrita em oficinas de texto dramático que pretendemos dar o enfoque central a este trabalho. Na verdade, das três oficinas observadas e dos quatro animadores entrevistados, duas oficinas e dois dos animadores não estavam directamente ligados à produção de texto dramático, mas sim à escrita criativa, o que levou a um certo desvio do trabalho relativamente ao título. Isto acontece devido à pouca existência de oficinas deste tipo. No entanto, tal não foi impedimento para a continuação do trabalho, apenas tiveram que ser feitas algumas reformulações ao projecto investigativo inicial.

À medida que o projecto foi avançando, apercebemo-nos de que o trabalho de escrita numa oficina não constitui um todo mas é apenas uma parte da mesma. Por outras palavras, numa oficina de escrita, uma parte fundamental é a planificação dos exercícios feita pelo animador. No entanto, subjacente a esta planificação está também a dinâmica do mesmo e a postura do animador na oficina e perante os participantes. Queremos com isto dizer que o nosso objectivo principal no início era centrarmo-nos nos exercícios relacionados com a escrita de texto dramático, contudo a realidade mostrou-se mais vasta e diversificada do que

aquilo que estávamos à espera. Assim, correndo o risco de não aprofundarmos nenhum aspecto em particular, procuramos estudar o fenómeno das oficinas de escrita de uma forma global, revelando o conjunto de factores e efeitos decorrentes desse objecto de estudo.

Considerámos, deste modo, quatro objectivos primordiais para este estudo:

1. Compreender a especificidade da organização e funcionamento de cada uma das oficinas observadas;

2. Definir o perfil do animador relativamente ao seu percurso, como escrevente e como animador, e às suas opções na concepção e realização das oficinas;

3. Perceber de que modo a escrita e o drama podem interagir, em contexto de oficina de escrita, para a construção de textos dramáticos;

4. Contribuir para a reconceptualização do ensino da escrita na escola, tendo como base as oficinas de escrita.

## **Questões Investigativas**

O projecto consiste, por um lado, na observação de oficinas de escrita tendo em conta as actividades de escrita e as dinâmicas do animador (entenda-se aqui dinâmicas como a sequência das actividades propostas) e, por outro, na realização de entrevistas a animadores de oficinas, em que se tentou perceber os modos de trabalho e as razões para tal actuação. Neste contexto, as questões investigativas que temos como linhas orientadoras da investigação são as seguintes:

A que tipo de perfil corresponde cada um dos animadores entrevistados?

Que tipo de interacção existe entre a escrita de texto dramático e o teatro no seio das oficinas de escrita?

Que pressupostos considerados nas oficinas de escrita poderão contribuir para a reconceptualização da didáctica da escrita?

## **Organização do Trabalho**

Esta tese apresenta-se dividida em cinco partes distintas: introdução, enquadramento teórico, metodologia, análise e discussão dos resultados e conclusões.

Na introdução explicitamos o problema que serviu de base à investigação, os objectivos principais e as questões investigativas do estudo. Por fim, delineamos a organização do trabalho.

Segue-se o primeiro capítulo que contempla o enquadramento teórico que está dividido em três sub capítulos. O primeiro visa aprofundar questões relacionadas com a aprendizagem da escrita, o texto dramático e a escrita criativa. No segundo pretendemos esclarecer o que são oficinas de escrita, a sua importância, bem como as competências que o animador deve ter para dirigir uma oficina. O terceiro foca o teatro como espaço experimentação e de libertação pessoal.

O estudo propriamente dito encontra-se dividido em dois capítulos: o primeiro que descreve a metodologia utilizada e o segundo que inclui a apresentação e discussão dos resultados.

Por fim, apresentamos as conclusões da investigação bem como as limitações do estudo e novas perspectivas para o desenvolvimento de outras linhas de investigação nesta área.



• *Introdução*

## Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

### 1.1 A Escrita

Sabendo embora que o termo escrita pode ter múltiplos significados resolvemos fazer uma pesquisa em Dicionários de Língua Portuguesa no sentido de apreciar as diferentes definições que neles comportam. Achámos por bem explicitar o que é a escrita e de que modo pode ser entendida. Assim, encontrámos algumas definições que revelaram diferentes significados.

Em alguns livros a definição é um pouco redutora. Por exemplo, no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2003:1569), a escrita é tida como “o acto ou efeito de escrever” e deduzem-na à representação da linguagem falada por meio de signos gráficos, isto é, à caligrafia.

Já na Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura (1999:787) percebemos que a escrita é definida não só como a “representação, sempre imperfeita, da linguagem falada por meio de sinais visuais convencionais feitos, na superfície de diversos materiais” mas também através da sua evolução histórica, da necessidade humana de transportar e conservar a comunicação quer com valor representativo-pictográfico, quer como auxiliar de memória, sem uma conexão natural entre o sinal e o objecto significado.

Ora, todas estas definições, apesar de se poderem considerar verdadeiras não servem para caracterizar o que se entende hoje por escrita. Na realidade mais do que “marcar, gravar, imprimir” a escrita é, numa perspectiva didáctica a construção de um texto onde se narra, descreve, conta algo (AAVV, 1999:787).

Apesar de se aproximar um pouco mais da perspectiva didáctica, pois reflecte a comunicação como o motor da escrita, esta última definição ainda não toca noutros aspectos essenciais que são os benefícios que advém da produção do discurso escrito e os processos pelos quais o escrevente tem que passar para escrever.

Hoje sabe-se que a escrita é uma poderosa estratégia de aprendizagem, não só da própria escrita, enquanto tomada de consciência dos processos que a compõem, mas também como estratégia de outros domínios do saber (SANTANA, 2003). Para qualquer disciplina, é necessário o bom domínio da língua escrita e falada. Se tivermos como exemplo a matemática é quase tão essencial saber interpretar como conhecer as regras específicas da disciplina, atendendo a que, cada vez mais se pretende que os alunos escrevam o raciocínio que tiveram para a resolução dos problemas e dos exercícios.

E, ao ser produzido um texto, seja ele qual for, o escrevente “mergulha num processo complexo marcado pelo diálogo interior” e com a representação que tem do destinatário do texto. Ao escrever, o sujeito tem que “responder a um conjunto de problemas de legibilidade, que, por sua vez, serão mobilizados na compreensão da leitura de textos de outros autores” (SANTANA, 2007:70).

Vamos assumir, portanto, neste trabalho que a escrita não é um simples código de transcrição de sons, nem se cinge à disciplina de língua. Ela é sobretudo um processo de representação cognitiva e inteligente por isso não se pode limitar apenas às características formais da língua (semânticas, textuais), pois as questões psico-afectivas e culturais são igualmente determinantes como veremos no próximo sub-capítulo (PEREIRA, 2002).

## **1.1.1 Aprendizagem da escrita**

### **1.1.1.1 Concepções e pressupostos**

Numa perspectiva histórica, a escrita assume uma forma de transmissão de saber e conhecimento organizado. Para quase todas as sociedades a escrita é a sua memória pois dela depende uma maior especialização e complexidade. É uma forma socialmente valorizada pelas suas potencialidades e que se impõe como referência normativa (AMOR, 2001).

No entanto, como já foi referido, saber uma língua não consiste apenas em saber palavras e utilizá-las segundo as suas funções linguísticas em cada tipo de texto mas é, sobretudo, apreender o seu significado em cada contexto (CASSANY 1999).

Durante muitos anos, a aprendizagem da escrita modelava-se pela exigência de uma maturidade ao nível de algumas aptidões psicológicas e físicas, nomeadamente a lateralização, motricidade fina, estruturação espacial e temporal. “A escrita era vista como um acto solitário e produzido por via de um certo dom” (PEREIRA, 2001:37). Esta concepção tinha por base a ideia de que, para se saber escrever era apenas necessário possuir algumas habilidades físicas e saber fazer uso delas.

Assim, considerando que escrever é muito mais do que possuir determinadas destrezas, CASSANY (1999) refere que a escrita não implica unicamente a capacidade de redacção mas também a capacidade de leitura e de compreensão e expressão oral. Poder-se-á então afirmar que a escrita é talvez a capacidade linguística mais complexa pois exige o uso instrumental das restantes capacidades.

Nesta perspectiva, PEREIRA (2006), revela que a competência textual remete-nos para a capacidade de reconhecer um conjunto de frases como fazendo parte de um texto coerente (ou não), o que implica a mobilização de saberes de várias ordens como: a organização global do texto, a relação entre as frases e a estruturação das frases em si.

Investigações mais recentes apontam para a necessidade de planificação, textualização, reflexão sobre escrita e revisão dos textos. Estas tarefas são consideradas como actividades sempre em evolução e que se exercem através de “estratégias cognitivas e metacognitivas que incidem, ao mesmo tempo, sobre aspectos linguísticos e discursivos da língua” (PEREIRA, 2001:37).

De facto, quando falamos em produção textual referimo-nos essencialmente à capacidade de planificar, isto é, definir os objectivos do texto; identificar os

destinatários e o tipo de texto que se adequa à situação de comunicação; prever o conteúdo a produzir com coerência de informação; fazer construções frásicas correctas e encadeá-las de forma lógica.

No entanto, e para além do processo de escrita (planificação, redacção e revisão), o modelo representativo proposto por Hayes e Flower<sup>1</sup>, prevê ainda, mais duas componentes essenciais: a memória a longo prazo do escritor e o contexto de produção que envolve a execução da tarefa.

Estes são, portanto, passos fundamentais para que o aluno saiba “gerir as suas aprendizagens, elaborar instrumentos e utilizá-los com consciência, determinar critérios de sucesso, avaliar suas produções e seus progressos” (JOLIBERT, 1994:17).

Ter a consciência do que envolve a produção textual permite aos alunos medir os ganhos tanto no plano do texto como no plano da escrita – o que pressupõe naturalmente dispositivos avaliativos que lhes permitam objectivar esses ganhos, bem como, ajudá-los a vencer certos bloqueios que vão adquirindo, fruto de uma má gestão do ensino e da aprendizagem.

No entanto, para que os alunos possam executar estas tarefas é necessário um trabalho bem organizado por parte do professor. Assim, não são actividades soltas que vão determinar a diferença na pedagogia da escrita mas estratégias inseridas em sequências lógicas de acção, ancoradas a princípios e ordem didáctica (PEREIRA, 2003).

#### **1.1.1.2 O papel do professor**

Entre os inúmeros papéis que tem que assumir, “o professor é, acima de tudo o responsável pelo estabelecimento de uma boa comunicação dentro da sala de aula” de modo a que possa oferecer um ambiente rico em estímulos e afectos, de

---

<sup>1</sup> In BARBEIRO, 1999

confiança e respeito mútuo (PEREIRA & AZEVEDO, 2005:83). Este é, sem dúvida, o primeiro passo para que os alunos possam gostar de escrever e que tenham à vontade para se exprimir através do texto. De seguida, é necessário gerar dispositivos que alternem entre vários tipos de situações: uma escrita pessoal frequente – vivências e experiências que podem estar centradas na própria análise de situações vividas na escola, sujeitas a uma lógica de escuta pelos outros; resolução de problemas de escrita; exercícios de escrita sujeitos a constrangimentos; reescritas enriquecidas através de interações orais – em trabalho de grupo-turma ou em grupos; a reescrita feita colectivamente, em que o grupo troca argumentos para chegar a uma produção melhorada. Cada aluno, em função desses argumentos e podendo, inclusive, inspirar-se nos trabalhos dos outros, faz a sua reescrita e só esta última versão é avaliada” (PEREIRA, 2003).

A intenção é que, através destes dispositivos, o escrevente tenha uma representação dinâmica do que escreve e de si próprio enquanto sujeito escritor, tal como sugere JOLIBERT (1994). Assim, as sequências atrás referidas têm que fazer perceber aos alunos que os textos em construção podem ser escritos e reescritos, havendo sempre lugar para se acrescentar/ suprimir ou ainda reformular o que já se escreveu. Além disso, os alunos têm que entender que existem vários tipos de texto e que se isso acontece é porque cada um deles comunica diferentes intenções consoante o destinatário a que se dirige. Estas sequências além de promover uma representação positiva do escrevente como pessoa e, sobretudo, como produtor de textos, devem dar-lhe confiança, “instrumentos” e competências de escrita.

Estamos, desta forma, perante uma perspectiva construtivista do conhecimento, segundo a qual a aprendizagem significativa não consiste apenas na acumulação de informações, mas sobretudo na capacidade do sujeito estabelecer relações substantivas entre o que já sabe e o que ainda tem de aprender, atribuindo um significado pessoal a cada um dos objectos de conhecimento, graças à apropriação ímpar que faz das informações colocadas à sua disposição. (PEREIRA & GRAÇA, s. d.).

E, sendo a função do professor facilitar estes conhecimentos e processos, ele tem necessariamente que ter consciência dos problemas que coloca, pelo que não pode dispensar-se, não só de escrever os textos que propõe aos seus alunos, como deve escrever perante eles, dando-lhes oportunidade de ouvirem e verem o tipo de decisões que ele toma na sua escrita (PEREIRA, 2003).

Isto torna-se ainda mais importante se falarmos em tipos de texto que não são muito habituais no sistema de ensino português, como é o caso do texto dramático. Assim, o professor tem o dever de não só de propor mas apoiar o aluno e exemplificar já que, nem sequer é muito habitual a visualização de peças de teatro.

## **1.1.2 Texto dramático**

### **1.1.2.1 Texto Dramático Vs Texto Teatral**

De facto, o teatro é o género textual menos abordado em todo o percurso escolar dos alunos e por isso, o mais estranho para eles. É aquele que menos pessoas se “aventuram” experimentar pela aparente complexidade que ele demonstra. Assim, gostaríamos de começar, de uma forma simples, por tentar definir o que é o texto dramático, evidenciando as semelhanças e diferenças que existem entre ele e o texto teatral. Posteriormente lançaremos pistas para a análise e construção didáctica de textos dramáticos.

Para MAESTRO (1999:9) “toda a obra de teatro es un texto destinado a una representacion” e por isso, ambos os textos são construídos para serem lidos e interpretados. Nestes dois textos existem três tipos de linguagem comuns:

- Verbal: palavra, entoação, som.
- Gestual: posturas, gestos, movimentos.
- Icónico: decoração, espaço cénico, vestuário, maquilhagem, luzes.

(TERUEL, 1999)

No entanto, no texto dramático, enquanto texto literário, o objectivo principal é ser lido, sendo conservadas as formas e expressão linguística originais. O diálogo, neste caso, é o elemento principal. Por seu turno, o texto teatral, que é do mesmo modo construído para ser lido, tem como principal função ser representado de forma a tornar o texto escrito num espectáculo de teatro. Há lugar, no texto teatral, à interpretação do texto através de signos verbais e de outros códigos como: gestos, movimentos, luzes, decorações, maquilhagens, músicas e outros efeitos especiais.

Apresentamos, de seguida um quadro, que esclarece o que acabamos de dizer:

<b>Discurso dramático</b>	
<p><i>Texto dramático (literário):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirige-se mais especificamente à leitura;</li> <li>• Expressão linear dos signos verbais: diálogo, palavra.</li> </ul>	<p><i>Texto teatral (espectáculo):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirige-se mais especificamente à representação;</li> <li>• Expressão simultânea de signos verbais e não-verbais.</li> </ul>

**Tabela 1** – Distinção entre texto dramático e texto teatral<sup>2</sup>

“O texto dramático caracteriza-se estruturalmente por ser constituído por um texto principal, isto é, pelas réplicas, pelos actos linguísticos realizados pelas personagens que comunicam entre si (...) e por um texto secundário, formado por didascálias ou indicações cénicas” (SILVA, 1990:205). O texto principal, constituído por diálogos, é a forma específica, e mesmo exclusiva, do discurso teatral. Os diálogos surgem do processo semiótico de interacção verbal e gestual, em que os sujeitos falantes alternam a sua relação de produção (emissão) e interpretação (recepção) dos enunciados.

<sup>2</sup> Adaptado de Teruel, 1999



Outro aspecto que é comum ao texto dramático e ao texto teatral é a possibilidade de identificar em toda a obra pelo menos cinco categorias que podem ser consideradas como unidades formais ou objectos de uma sintaxe, que admitem imediatamente determinadas valorizações semânticas, e que se inscrevem no fim de um processo comunicativo de valor pragmático e social (MAESTRO, 1999). Deste modo, a organização de uma acção dramática exige, em primeiro lugar, a elaboração de um esquema que concretize alguns elementos básicos: personagens, conflito, espaço, tempo, tema e em segundo lugar, a planificação da acção através de um guião escrito (MOJARRO & JURADO, 1999).

As personagens, que são quem pronuncia o texto principal (réplicas), realizam os actos linguísticos com os quais se constrói e se comunica o essencial do texto dramático e que são em parte caracterizadas e descritas nas suas maneiras de ser, estar e agir. A personalidade das personagens bem como toda a sua envolvente é transmitida tanto pelo texto principal, através das acções protagonizadas, como pode ser descrito através do texto secundário (didascálias). O espaço (ou cenário) é construído imaginariamente, descrito e evocado também no texto secundário, no caso de ser um texto dramático, mas também está indissoluvelmente ligado às réplicas, tal como a acção construída e comunicada pelos actos linguísticos deste texto (SILVA, 1990).

Os signos de acção ou de situação são signos dinâmicos que alternam entre as sequências do discurso em que se inscreve a personagem e os propósitos das acções sobre as quais se articula o discurso dramático (MAESTRO, 1999).

O desenrolar da acção de um texto dramático, poderá conter marcas de outros tipos de texto, sendo eles, descritivo, narrativo e argumentativo. Há que distinguir, porém, a acção do texto dramático, que é entendida como mudança da cena provocada por um agente ou sofrida por um paciente, da acção narrativa. Esta última poderá aparecer num texto dramático quando, por exemplo, uma personagem conta uma história.

Assim, tendo em conta tudo o que foi dito anteriormente, a escrita do texto dramático permite não só a interpretação e produção de mensagens no que

respeita à comunicação verbal e não verbal como, se se quiser fazer a inclusão de outros tipos de texto, esta integração vai potenciar ainda mais a capacidade de compreensão e de interpretação do próprio texto dramático e dos outros tipos de texto.

### **1.1.2.2 Propostas para trabalhar o texto dramático com os alunos**

Muitas das propostas para estudar os textos dramáticos são feitas através de propostas criativas de leitura, análise e escrita/ reescrita de textos de autores. Se a leitura só por si apela à imaginação pois o leitor recria mentalmente a acção das personagens e tenta visualizar o ambiente e a atmosfera envolvente, muito mais se pode dizer na leitura de textos dramáticos. Esta requer um maior esforço de concentração que em outros tipos de discurso.

Assim, um exercício que permite uma maior aproximação do leitor à obra é a leitura expressiva e interpretativa. Este exercício consiste em ler um texto e recitá-lo de forma a realizar uma série de efeitos sonoros, enfatizando o seu significado. Equivale quase à produção de uma banda sonora, fazendo coligar as potencialidades da voz colocando-as ao serviço da expressão de sentimentos, emoções, na descrição de ambientes e lugares. É sem dúvida um meio de exercitar a capacidade de imaginação. Segundo TEJEDO<sup>3</sup>, a leitura assim feita, “se situa entre la estética y la connotación. Es evidente que un texto literario es un texto artístico, però no lo es que las lecturas que de él se hagan también sean artísticas. Todo texto literario es plurisignificacional o connotativo: tiene varias lecturas y cada lector descubre matices o asociaciones que posiblemente, no digan nada a otros”.

Outro autor, TERUEL (1999), propõe a análise de textos dramáticos na base de dois enfoques: psicológico e semiológico. O primeiro consiste em fazer um reportório de sentimentos, emoções, tema(s) principal(is) e/ou secundário(s) e trabalhar sobre as intenções do emissor e do receptor. Por sua vez, a análise

---

<sup>3</sup> Citado por TERUEL (1999:71)

semiológica tem como objectivos: identificar as unidades mínimas do texto dramático; estabelecer um repertório dos signos e das linguagens implementadas, bem como o seu valor sémico; determinar alguns efeitos – repetições, reforços; interpretar e deduzir sobre as mensagens do emissor e as interacções com o receptor. No entanto, RYNGAERT (1995) alerta para o perigo desta análise se restringir a um enfoque meramente gramatical e estilístico, biográfico, bibliográfico ou histórico-filosófico. Mais do que isso, é necessário não saturar a análise de formalidades mas sim, fazer com que este tipo de literatura, tão desviada dos currículos, esteja mais perto dos alunos. Esta aproximação pode ser feita através de exercícios de escrita e reescrita das peças e com propostas criativas.

Entende-se aqui a reescrita de um texto como qualquer exercício de escrita que se opere a partir de um texto dado e que gera versões novas. Qualquer actividade de modificação produz de imediato uma melhor compreensão do texto manipulado. No entanto, há que ter em conta que, quando se troca um elemento do texto, automaticamente, os outros elementos são do mesmo modo afectados e isso implica uma grande consciência da coerência do texto.

As alterações aos textos dramáticos podem ser feitas sobre os elementos narratológicos, elementos formais e sobre a totalidade ou parcialidade do texto. Reescrever textos através de alterações em elementos narratológicos, pode implicar mudanças, por exemplo: nos finais das peças; no espaço e no tempo; no argumento e no conflito; nas personagens (eliminação e/ou acrescento); no modo do discurso. As alterações formais do texto podem consistir em trocar o maior número de palavras por sinónimos ou antónimos e alterar a pontuação.

Este tipo de práticas de aproximação aos textos com procedimentos dinâmicos tem a finalidade de desenvolver a competência literária, linguística e semiológica dos alunos, ao mesmo tempo que favorece o conhecimento do teatro como um evento cultural (TERUEL, 1999).

Aliado a este tipo de propostas, é importante considerar também a construção de um texto dramático de raiz. Deste modo, iremos adoptar o processo sugerido por COMPARATO (2004), que supõe seis etapas fundamentais: ideia; conflito;

personagens; acção dramática; tempo dramático e unidade dramática, que podem ser trabalhadas em separado mas que estão inevitavelmente associadas. Esta proposta de construção do texto dramático, que apresentaremos de seguida, pode servir de orientação para o professor planificar o seu trabalho sobre este género textual na sala de aula.

Para este autor, o texto começa sempre a partir de uma ideia que irá orientar o texto e que, por isso, tem que ser bem isolada e definida. De seguida, dever-se-á começar a construir mentalmente o conflito que dará origem ao texto.

Depois desta fase, chega o momento de pensar em quem vai viver esse conflito: as personagens. Há quem diga que são as personagens que dão origem à história e, pelo contrário, há quem pense que é a história que faz as personagens. Em qualquer um dos casos, são as personagens que sustentam a acção e são o ponto de atenção mais imediato para os espectadores. Na altura em que se desenham as personagens deve-se começar a situá-las no espaço e no tempo, iniciando também a construção da acção dramática, que é o modo como vamos contar a história. Para isso é necessária uma estrutura que organize o enredo em cenas.

Cada cena tem uma localização no tempo, no espaço e na acção. Estas três referências são apenas o esqueleto que irá dar corpo a cada cena. Dentro das cenas desenvolve-se a acção dramática inserida num determinado tempo dramático. Colocam-se os diálogos nas cenas e começa-se a construir o texto. “As personagens desenvolvem-se – quem é quem, como e porquê – falam – há diálogos. A cena abre-se, desenrola-se e acaba” (COMPARATO, 2004:21). Constroem-se as emoções, as personalidades os problemas de cada personagem e tudo aquilo que vai suceder, detalhadamente, em cada cena.

Este é o primeiro rascunho do texto dramático que será revisto e modificado com muitas revisões, correcções e “retoques” até atingir a unidade dramática. Esta não é mais do que o estado do texto quando está pronto para ser representado, isto é, quando o texto passa de objecto literário, para um texto teatral que pode ser representado.

Esta proposta de escrita de texto dramático é apenas uma entre muitas e, principalmente para escreventes sem experiência, é importante que se trabalhe cada uma destas etapas, em separado ou associadas, até se obter o texto final.

Há ainda que realçar que, para além de se trabalhar estas partes fundamentais, a escrita de texto dramático supõe, em si mesma, actividades interdisciplinares como expressão plástica, musical e corporal, assim como os conteúdos próprios de outras disciplinas (ciências humanas e naturais, matemática) e temas transversais como: educação ambiental, saúde, consumo, igualdade de oportunidades (MOJARRO & JURADO, 1999). Todos estes temas, que podem ser incluídos em textos dramáticos, devem ser trabalhados através de sequências de exercícios da escrita criativa que activem os processos da escrita escolar.

É por isso que consideramos relevante abordar a escrita criativa e as suas potencialidades de seguida.

### **1.1.3 A Escrita Criativa**

A escola produz nos alunos alguns bloqueios, que os impedem de acederem a uma aprendizagem eficaz da escrita. Esses bloqueios traduzem-se pela falta de vontade de escrever, pela imagem negativa que o aluno tem de si enquanto escrevente, pela forma redundante e pouco criativa com que são produzidos os textos escolares. Uma grande parte dos alunos escreve quase sempre o mesmo, da mesma maneira, não se apercebendo da forma pouco coerente com que constrói os seus textos. Estes bloqueios são produzidos, entre muitos outros aspectos, pela falta de tarefas que consciencializem os escreventes sobre o que é um texto, como se organiza de uma forma global, qual a sua finalidade e a quem se dirige.

No entanto, é evidente que nem todos os obstáculos para a aprendizagem desta competência produtiva advêm apenas da escola (PEREIRA, 2003). Emília AMOR (2001:113) aponta três grandes causas para a identificação dos bloqueios: as de

ordem pessoal, que se referem não só à forma como o aluno escreve mas igualmente à forma como planifica o texto, como ele se lê naquilo que escreve; as de ordem procedimental “inerentes à complexidade do processo da escrita e à sobrecarga cognitiva que a mesma representa” e, por fim, os de ordem sociocultural, que se prendem à forma como no dia-a-dia os alunos vêem a escrita. A propósito desta última, PEREIRA (2003) exemplifica com o facto de, certas crianças dos meios populares percepcionarem a escrita como sendo da ordem do feminino e inútil sabendo-se também que estes meios favorecem, muitas vezes, uma representação de si enquanto ser escrevente pouco interessante.

A constatação deste facto não nos pode levar a um “beco sem saída” mas, ao diverso, a procurar estratégias que contrariem esta tendência. Uma delas poderá ser a escrita criativa. Esta pressupõe não só a activação dos processos de criatividade mas também pode suscitar a produção textual de maneira mais fácil, imediata e no sentido de consciencializar os alunos de que escrever “exige apuro técnico, disciplina e autocontrolo, capacidade de distanciação crítica” (AMOR, 2001:131).

A criatividade é, segundo MARTINS (2000:8) “a capacidade de procurar respostas aos desafios que nos são colocados”. Isto significa que, uma pessoa criativa tem tanto de talento como de atitude perante a vida (STERNBERG & WILLIAMS, 2003). Uma pessoa criativa não é obrigatoriamente aquela que tem muitas ideias fora do normal mas é aquela que, conhecendo as regras, as consegue subverter de uma forma lógica e coerente.

O trabalho criativo requer a aplicação e o equilíbrio de três capacidades que podem ser todas desenvolvidas: a capacidade sintética – que consiste na concepção de ideias novas e interessantes e no estabelecimento de relações entre elas; a capacidade analítica – que consiste na análise e avaliação das

ideias; a capacidade prática – que consiste na transformação da ideia abstracta em realizações práticas (STERNBERG, 1985 e STERNBERG & LUBART, 1995)<sup>4</sup>.

Assim, a escrita criativa tem a função de promover a criatividade no sentido de estimular os alunos a fazerem perguntas, a descobrirem problemas, a fazerem juízos autónomos e independentes, e deste modo melhorar as formas de activar os processos de pensamento e imaginação (DAMAS, 2006).

Em contexto escolar, o uso da escrita criativa contribui para a criação de situações de desbloqueio, o que significará, à partida, propor em cada sequência de aprendizagem alguns exercícios que levem os alunos a afastarem-se das ideias predefinidas dos esquemas tradicionais de pensamento, para procurarem neles próprios recursos que não sendo novos, podem ser postos de parte com medo do ridículo. Desta forma, a criatividade poderá estar dependente de um clima que proporcione a livre expressão do aluno. Para ser criativo este tem que se sentir ouvido e sobretudo respeitado nas decisões que toma (BACH, 1991).

A escrita criativa joga-se num tempo e num espaço de escrita pessoal, em que é permitido ao aluno incorporar as suas vivências e o seu imaginário, as suas representações e padrões, o seu modo de ser e estar, bem como os seus instrumentos linguístico-textuais e metatextuais, sem censura nem reprimendas. Mesmo perante esta liberdade total de expressão que é concedida ao aluno não se pode excluir, diante o trabalho pela escrita criativa, pistas e momentos de reflexão. Estas estratégias aumentam o conhecimento sobre os processos de produção e reconstrução, recursos linguísticos envolvidos, características dos textos entre outros aspectos da produção textual (AMOR, 2001).

Apesar da escrita criativa ser vantajosa para o desbloqueio da escrita e permitir que esta seja personalizada, não se livra de alguns inconvenientes. Um deles é a pouca habilidade de alguns professores para trabalhar e reflectir em grupo. O trabalho de reflexão sobre os escritos pode ser rapidamente subvertido se o

---

<sup>4</sup> In STERNBERG & WILLIAMS (2003:9)

professor encontrar neste tipo de escrita mais uma forma de cumprir o programa, reduzindo-a a mais uns exercícios iguais a tantos outros (VILAS-BOAS, 2003).

Assim, para que este perigo seja reduzido ao máximo sugerimos que os professores tomem conhecimento do que são as oficinas e quais as suas características fundamentais. Estas poderão ajudar os próprios professores a serem mais criativos e a se sentirem melhor no seu papel de docentes para além de, como é óbvio, ajudarem os alunos a fazerem aprendizagens significativas a nível escolar e social.



## 1.2 Oficinas de Escrita

*Todos os dias o saúdo, e todos os dias o Papá Hemingway me responde indicando-me que o ofício de escrever é um trabalho de artesão.*

Luís Sepúlveda, 2005

### 1.2.1 Oficinas de escrita: à procura de uma definição

A frase em epígrafe revela que, apesar das oficinas serem uma realidade com poucas décadas de existência, a ideia de que escrever é um trabalho de artesão não é tão recente como se possa pensar. É nesta perspectiva que nos encontramos, e para a qual o sentido de oficina de escrita nos dirige. De facto, a expressão “oficina de escrita” aplica-se a realidades multiformes, e remete-nos para essa condição de escrita como um trabalho. Assim, podem-se demarcar alguns traços característicos, relativamente constantes, que permitem definir uma oficina de escrita como um “*lieu bien physique de production et de travail du texte*” (GARCIA-DEBANC, 1989:34). Tal como a própria palavra indica (e nos diz *Hemingway*), a oficina é um lugar de artesãos, de trabalhadores que laboram conjuntamente para fazer emergir o texto. Esta definição leva-nos pensar na construção de um texto como um processo, como um objecto que se pode aprender a trabalhar como se aprende a trabalhar o barro ou a madeira (PENLOUP, 1992). Esta visão rompe com algumas das concepções mais correntes, sobretudo na escola em que a escrita é encarada como um dom que só alguns possuem.

Assim, as oficinas constituem um modo de ensino que se inscreve mais na lógica do “saber-fazer” e do “aprender a fazer”. Este tipo de ensino é orientado por um profissional experiente que leva o participante da oficina a descobrir as características dos textos e as operações a realizar. Surge, claramente, como uma reacção à pedagogia da escrita centrada na correcção pelo professor, sendo

mais centrada no escrevente, nas suas motivações, na experimentação e na transformação das palavras e ideias em textos.

Para VILAS-BOAS (2003:19), “a oficina é uma aula viva, observa-se como a aula descentrada, comprova-se a alegria de quem consegue resolver problemas de textualização, verifica-se que a diferenciação é possível dentro da turma, entre outros aspectos.” Ou seja, uma oficina de escrita pressupõe que se instaurem situações de produções diversas, implicando uma diversidade de destinatários, de desafios discursivos e situações problemáticas de ordem pragmática, isto é, pretende dispor de uma gama de soluções a colocar em prática perante um problema de escrita (GARCIA-DEBANC, 1989).

Em muitas oficinas abordam-se os domínios da escrita que não são tão explorados pelos participantes para se incidir sobre as dificuldades de um ou outro participante mas que seja do interesse de todos os outros.

Estas podem ter várias funções consoante o objectivo a que se propõem. Podem ter como objectivo a expressão do eu, a libertação da palavra ou pode-se alargar a outros domínios como a compreensão dos processos de interacção de um grupo ou objectivos mais pragmáticos como a redacção de uma acta, entre outros. (BONIFACE, 1992)

A oficina é, ainda, um local onde há possibilidade de publicar os produtos, que são o final de muitas tentativas: da planificação dos textos, da sua escrita e reescrita. A oficina de escrita também pressupõe dispositivos que contemplam a socialização:

“Le dispositif est conçu de manière à favoriser l’écriture et la socialisation d’écrits, le plus souvent narratifs ou poétiques, par tous les participants, quel que soit le degré antérieur de leur compétence dans ce domaine.” (GARCIA-DEBANC, 1989:34)

Para BONIFACE (1992) existem quatro etapas essenciais numa oficina de escrita às quais a própria chama de “invariantes”, e são elas:

1. *Motivação* – corresponde a um primeiro momento e pode constituir uma instrução, proposta, abertura ou ponto de partida;
2. *Produção* – corresponde ao tempo da escrita propriamente dita dos textos;
3. *Comunicação* – corresponde ao momento em que se tornam públicos os textos produzidos;
4. *Reacção* – corresponde ao momento em que se fazem comentários, correcções das produções realizadas.

No entanto, como é de prever, nem todas as oficinas obedecem rigidamente a este esquema. Em muitas delas não há instruções e os participantes escrevem o que querem livremente ou não se fazem comentários aos textos produzidos ou não se lêem os textos. Apesar de existirem muitos tipos de oficinas com variados objectivos e estruturas, existe segundo BONIFACE (1992) um denominador comum a todas as oficinas que é o facto de serem um espaço em que se reúnem várias pessoas que escrevem e tomam conhecimento dos textos escritos pelos outros participantes.

Podemos ainda apontar outras causas para a variedade das oficinas: a sua finalidade (lúdica, clínica, desenvolvimento profissional), o tipo de texto a realizar (texto dramático, poético, narrativo) e as condições concretas de realização (local, duração, número de participantes). Estas causas, as quais a autora dá o nome de “variantes”, são importantes na medida em condicionam também o estilo da oficina de escrita.

## 1.2.2 Estrutura das oficinas

### 1.2.2.1 Jogo, exercício, oficina e projecto de escrita – as diferenças

Como vimos, a definição “oficina de escrita” não remete, automaticamente, para um mesmo referente, podendo accionar diferentes modos de trabalho de produção textual. No entanto, como também já dissemos, não pode deixar de existir uma matriz primária que remete para a presença de vários actores/autores que se reúnem para gerar e/ou apreciar textos construídos por si ou por outros.

Dizer isto não significa que não possamos fazer alguma distinção metodológica entre jogo de escrita, exercício de escrita, oficina de escrita e projecto de escrita (GARCIA-DEBANC 1989).

Assim, para esta autora, o **jogo de escrita** é algo pontual e frequentemente citado como procedimento de desbloqueio. Recorre-se a instruções de escrita precisas, centradas apenas num saber de modo a que o escrevente se aproprie das regras da escrita. É muitas vezes utilizado para o arranque da oficina, isto é, a motivação e não implica necessariamente uma reflexão nem reescrita.

O **exercício de escrita**, por sua vez traduz-se numa tarefa enquadrada no processo de operações textuais. Exige que os participantes ponham à prova soluções diversas, façam um inventário e analisem a sua resolução. É algo um pouco mais prolongado e complexo do que o jogo de escrita.

Tanto os jogos como os exercícios de escrita podem ser utilizados no âmbito de uma **oficina de escrita**, onde se impõe uma articulação coerente das actividades de escrita e reescrita dos textos, numa lógica de progressiva complexificação dos exercícios.

O que parece ser consensual, portanto, é que na designação de “oficina de escrita” cabem invariavelmente jogos e actividades de escrita. Por outro lado este dispositivo tem uma delimitação espácio-temporal.

De facto, para cada oficina, PIMET & BONIFACE (1999) sugerem que se defina um objectivo específico, de acordo com os propósitos do animador que a irá orientar, para que os participantes saibam o que vão encontrar. Depois, já no decorrer da oficina, há que criar situações de desbloqueio ou então orientar para uma proposta do tipo lúdica, jogos, pequenos exercícios individuais ou colectivos. Mais do que se apoiar num texto ou duas palavras ou dois objectos, por exemplo, cada sessão de oficina deve determinar um desafio de literacia. Este deve possibilitar a experimentação, a apropriação de uma forma de escrita, de um método ou técnica mais emotivo que permita o investimento de cada um e a sua implicação. Há ainda que não esquecer que cada oficina tem diferentes tipos de participantes com expectativas diferentes e que as propostas apresentadas devem ser o mais heterogéneas possíveis.

O que distingue a oficina de escrita de **projecto de escrita** para GARCIA-DEBANC (1989) é o facto de este último supor uma produção dotada de desafios sociais e estender-se por várias sessões, ou mesmo por um longo período de tempo.

### 1.2.2.2 Escrever individualmente, a pares ou em grupo

Como dissemos atrás, a escrita é encarada muitas vezes como um acto solitário, no entanto, é comum ouvir-se a expressão “escrever a várias mãos”. O sítio privilegiado para que esse acto aconteça é, sem dúvida, uma oficina de escrita. Cada forma de escrever (individualmente ou com mais alguém) tem vantagens bem explícitas, mas também alguns perigos, que podem ser doseados pela alternância destas duas formas de escrever.

A **escrita individual** permite ao participante procurar o seu ritmo, e talvez mesmo encontrá-lo, a sua velocidade e a sua forma de se afirmar. Temos que ter em conta, porém, que para os participantes mais inseguros escrever sozinho pode ser um bloqueio à produção escrita.

Na realidade, como múltiplos estudos sobre escrita colaborativa vêm demonstrando, a **escrita a pares** facilita a discussão, a negociação e a argumentação. A dois, os participantes vão poder elucidar perguntas ligadas às estratégias de escrita do seu texto e se temem expor-se em frente aos outros o trabalho a pares permite mais facilmente vencer a barreira da exposição já que possibilita uma protecção mútua e uma maior tranquilidade (PIMET & BONIFACE, 1999). É evidente que não podemos deixar de dizer que na escrita a dois se corre o risco de haver um que imponha a sua maneira de pensar e de escrever não dando oportunidade ao outro de também se expressar.

A **escrita em grupo** é aconselhável igualmente uma vez que favorece a prática social da escrita e afasta a concepção de que esta é um acto solitário. Muitos dispositivos incentivam a que a produção escrita seja em grupo e a reelaboração do mesmo texto seja individual, de maneira a personalizar o trabalho.

O que não se pode deixar de dizer, quando se fala de escrita em oficinas é que, em qualquer tipo de trabalho é necessária muita interacção entre o animador e os participantes. O animador vai observando o trabalho destes, apoiando-os nas suas dificuldades, “conversando com eles, revelando capacidade de adaptação rápida às suas necessidades, enfim, assumindo um papel activo que os motive e os entusiasme” (VILAS-BOAS, 2003:27).

### 1.2.2.3 O papel da leitura na oficina de escrita

*As experiências são determinantes, mas o fundamental é mesmo ler, ler, ler muito e ler bem, ler os melhores autores – e escrever, não parar de escrever.*

*Gonçalo M. Tavares, 2005*

O que Gonçalo M. Tavares nos diz sobre a sua experiência de escrita aplica-se também às oficinas de escrita, na medida em que estas promovem não só a

recontextualização da escrita mas também a definição de duas acções complementares e indissociáveis: leitura – escrita.

“En effet, il n’y a pas d’écart réel entre la lecture oral qu’effectue un scripteur adulte participant à un atelier d’écriture (lecture adressée à l’ensemble du groupe et à l’animateur) et la lecture ou temps de mise en commun d’une production d’écrits en classe. (...) La lecture à haute voix réalisée en ateliers d’adultes est la réalisation d’objectifs premiers: d’une part celui de la mise à distance des productions, de la mise en perspective, d’autre part celui de la prise en compte de réception du message par un groupe destinataire” (BEILLAUD, s/d:3)

Assim no contexto de oficinas de escrita, a leitura assume vários papéis: permite uma certa distanciação relativamente ao texto produzido e permite a integração do destinatário no texto. Por outro lado, a leitura possibilita a verbalização das etapas do trabalho e a explicação da construção dos próprios conhecimentos (VILAS-BOAS, 2003).

Este processo possibilita a distanciação do escrito e torna-se, segundo JEAN (1999) “a melhor das coisas para a etapa seguinte de aperfeiçoamento e de correcção”. As oficinas têm também a vocação de ajudar os alunos a escutar e apreciar os próprios textos e os dos outros, o que implica uma avaliação que se pretende que seja crítica e consciente (LAFONT, 1999).

Existe, ainda, a leitura de textos de autor geralmente trazidos pelo animador da oficina. A sua leitura em voz alta permite, sobretudo, a desencadeamento dos processos de escrita nos participantes (JEAN, 1999). Com efeito, ler constitui uma mediação entre os autores e os leitores. Em oficinas lê-se para posteriormente escrever; lê-se para demonstrar um método e se apropriar dele; lê-se para que o próprio escrevente e os outros participantes se apercebam do trabalho feito para ser apreciado e criticado (PENLOUP, 1992).

No entanto, JEAN (1999:102) alerta também para alguns perigos da leitura em voz alta, afirmando que “a leitura é uma actividade solitária, e ler demasiado em voz alta e muito prematuramente, em particular em meio escolar, poderá fazer

esquecer às crianças que os gestos de escritas só se geram na sua escuta, e que o traço, a inscrição, são, antes de mais, actividades de silêncio. A leitura em voz alta só tem sentido se for assumida por aquilo que é; uma arte de ler de outra forma, e, acessoriamente, uma maneira de verificar as cadências semânticas do significante escritural”.

Uma oficina é, assim, um espaço e um tempo forte de produção textual por escrito, uma aposta em pôr a escrita em “estaleiro”, que prossegue por leituras e escritas individuais, a pares e em grupo, com duração mais ou menos longa. A alternância entre vários tipos de trabalho, de escrita, leitura e reescrita, de acordo com o procedimento mais vulgar das oficinas constitui a característica dominante e que contribui para o esclarecimento, análise e aquisição de competências de escrita.

#### **1.2.2.4 Os materiais para escrever**

É comum, em meio escolar, fazerem-se textos livres com o objectivo de dar autonomia aos alunos para escreverem o que quiserem. No entanto, há quem diga que esta estratégia vai, pelo contrário, bloquear ainda mais os alunos e que é necessário fornecer mais pontos de partida para que estes não escrevam sempre o mesmo e da mesma maneira. Nas oficinas é usual que se procure outro tipo de materiais, diferentes dos da escola, capazes de induzir o desejo de escrever.

Os **textos** são o material mais utilizado nas oficinas. Estes podem ser extractos de livros ou artigos de jornais. A sua leitura pode dar azo, como já vimos, a propostas de escrita muito diversas assim como a uma análise estilística do autor, podendo suscitar ainda a investigação de outros textos.

As **imagens**, as fotografias ou os quadros, abstractos e figurativos, podem apresentar personagens ou situações da vida real ou ainda ser enigmáticos ou ligeiramente humorísticas. As imagens podem ser utilizadas para expressar atributos de azar, interesses, mistérios, hesitações, entre outras. Existem também



mapas e cartas (por exemplo as de tarot) que podem suscitar temas como a justiça, a sabedoria e a morte. As imagens são, de facto, um excelente instrumento para inventar histórias principalmente se forem muito variadas. Estas fazem sonhar e sugerem universos antes de qualquer aposta em palavras; as palavras virão traduzir as sensações, lembranças e desejos a que se recorreu por estimulação das imagens.

Os **objectos** também são importantes na medida em que podem ser olhados, tocados, utilizados e podemos-nos surpreender com eles. São uma presença física, concreta e sensível para a elaboração de descrições e daquilo que poderá estar escondido atrás do objecto.

A **música**, tal como as imagens, faz entrar num universo de movimentos internos que não são as palavras. Uma música surpreendente, ligeiramente incómoda, vai incitar os participantes a imaginar um ambiente a que pertence a música ouvida. As músicas inseridas nas oficinas de escrita refinam a escuta e fazem os participantes perseguir as suas sensações, levantar hipóteses e imaginar cenários possíveis. E se, por um lado, as melodias mais conhecidas suscitam poucas surpresas embora tragam à memória mais lembranças, por outro, as menos familiares provocam interrogações e solicitam a imaginação.

O **ambiente** que envolve a oficina também estimula e deve provocar uma sensação de disposição para a escrita. Assim, uma sala bem cuidada e confortável, uma exposição de arte, uma saída para a cidade ou para o campo, a contemplação da natureza ou da noite, são excelentes pontos de partida para a escrita.

Nesta medida, o que se preconiza é que muitas aulas de escrita na escola obedeçam a este padrão e se consiga, assim, cativar os alunos para estes interactividade verbal.

Ora como sabemos, a escrita escolar, na maior parte das vezes não implica os alunos, nem como indivíduos nem como autores dos seus próprios escritos e daí que para muitos a escrita seja uma tarefa meramente escolar, não a vendo como

social ou pessoal. Nesta perspectiva, ela é vista como mais uma obrigação. Esta concepção de escrita que vai emergindo nos alunos torna-se um obstáculo à sua aprendizagem. O importante é conseguir que o aluno se torne autor assumido dos textos (PEREIRA, 2003).

### **1.2.3 O aprendente como autor de textos**

Se a escola surge muitas vezes como o lugar de emergência de uma imagem negativa do aluno enquanto escritor, as oficinas instituem-se, pelo contrário, como um lugar onde há possibilidade de restaurar uma imagem positiva da escrita através de um trabalho de aproximação do aluno à mesma. O objectivo é tomá-la parte natural do aluno; favorecer a tomada de posse da escrita; ter uma representação dinâmica dos escritos e gerar atitudes que levem os alunos a construir textos.

Deste modo, a elaboração da planificação da oficina de escrita deve ser flexível, numa perspectiva diferenciada, que procure ajudar a colmatar as necessidades individuais dos alunos. Para isso, a diversificação de tarefas de acordo com os conhecimentos e dificuldades dos alunos é o mais apropriado (VILAS-BOAS, 2003). A partir das oficinas, os aprendentes/escritores reconhecem-se como actores da sua própria aprendizagem e sujeitos activos na escrita. Assim, o ensino da escrita passa não só pela aquisição de competências transversais mas também pela valorização do eu social, cultural e afectivo do aprendente (BEILLAUD, s/d). As oficinas têm como objectivo primordial implicar o aprendente na tarefa da escrita com o propósito de o ajudar a posicionar-se e a analisar as operações requeridas em tal tarefa. Esta implicação pessoal é importante na medida em que proporciona ao aluno um bem-estar para consigo e para com a tarefa que realiza.

Assim, as oficinas de escrita são concebidas como espaços de aproximação do escrevente à escrita, e podem ser “olhadas” de diferentes maneiras. Se forem concebidas por um psicólogo, este poderá orientá-la no sentido da exploração da

parte afectiva; se for por um escritor tenderá a construir um método para trabalhar as personagens, por exemplo; se for um “teórico do texto” procurará uma maneira de promover as teorias da escrita e se for por um didacta utilizará as situações das oficinas para inventariar os problemas de escrita encontrados nos aprendentes e considerar os modos de resolução destes (GARCIA-DEBANC, 1989). Em qualquer dos casos, o aluno está a aprender a escrever é o centro de tudo, seja qual for o propósito de cada animador.

A escrita em oficina visa, do mesmo modo, o desenvolvimento do espírito crítico dos participantes, principalmente através da audição e análise dos textos dos colegas e também sobre a sua própria escrita.

Deste modo, as oficinas serão certamente um lugar privilegiado na formação e evolução das competências da escrita nos alunos. No entanto, não se pense que as oficinas são dirigidas unicamente aos alunos. Existem oficinas para a formação de professores. Estas iniciativas são muito importantes na medida em que os professores experimentam as tarefas que apresentam aos seus alunos e aprendem a conhecer melhor a sua própria escrita e a confrontar as suas práticas com as dos seus colegas. Eles são colocados em situações inéditas e são levados a pôr em questão as situações de escrita herdadas da tradição escolar e que até então lhes possam parecer naturais. As oficinas de escrita para professores visam a criação de hábitos de escrita pessoais e a transformação das práticas profissionais (GARCIA-DEBANC, 1989). Contudo, esta transformação das práticas dos professores não é assim tão evidente, como refere esta autora. Uma mesma instrução, vivida numa oficina com participantes adultos, não tem o mesmo impacto quando é o professor da turma a indicá-la aos alunos, e isso é um perigo real. Para que uma oficina de escrita funcione na sua plenitude é necessário, como iremos ver sub capítulo seguinte, uma série de competências, o que nos permite dizer que, nem qualquer pessoa/ professor pode ser animador de oficinas.

### 1.2.4 O animador – competências

Inserido na lógica de “saber-fazer” que caracteriza as oficinas de escrita, o animador terá que ter algumas competências que PIMET & BONIFACE (1999) categorizam como humanas, técnicas e de experiência.

As **competências humanas** caracterizam-se essencialmente pela disponibilidade que o animador deve ter para saber escutar, pelo respeito pelos outros e por ter algumas convicções. Saber escutar e fazer ouvir os outros intervenientes implica estimular a sua criatividade e impulsionar um processo de criação literária. É o animador o mediador que favorece a relação entre os participantes, é o eco, o relator e o que faz o ponto da situação. É a ele que compete, também, gerir a informação que é pronunciada e ajudar os participantes a ouvirem os outros. Mesmo se pensarmos na leitura de um texto produzido por um participante, mesmo que seja breve, não deve escapar ao animador as suas características. Terá que ser ele a estar atento às incongruências e ao inesperado.

A diversidade é a regra principal para uma oficina rica, valorizando os talentos, sem esquecer o que têm mais dificuldades. O animador, no decorrer da oficina de escrita, propicia um ambiente favorável a que a vontade de escrever apareça no escrevente, dando-lhe a hipótese de se revelar a ele mesmo. O animador terá que estimular permanentemente a criação de textos, recorrendo à literatura e a outros pontos de partida, envolvendo os participantes nesse trabalho. Ele terá, obrigatoriamente, de ter a convicção de que o que faz é o melhor para a aprendizagem da escrita. Ele deve estar convencido de que as oficinas são um excelente meio para produzir textos e para a progressão dos participantes na escrita e que em suma são um meio de encontro pessoal e interpessoal.

O animador, para além das competências humanas apontadas, terá que possuir **competências técnicas**. Assim, e antes de mais, o animador tem de possuir capacidades de análise e rigor, organização do grupo e pelos conhecimentos literários. É necessário que ele seja capaz de fazer uma análise precisa e rigorosa da funcionalidade e da progressão do grupo: das sessões precedentes, do

trabalho já efectuado e das necessidades emergentes. Deve ter conhecimentos literários suficientes que lhe permita sugerir leituras aos participantes. O conhecimento de autores variados constitui igualmente um recurso para a investigação de textos aquando a construção de propostas de escrita, não devendo cair no erro de se referir de modo repetitivo aos mesmos autores. A curiosidade literária, a abertura, a investigação e o espírito eclético do animador são importantes na medida em que suportam o conhecimento estruturado em literatura e que lhe possibilitam o estabelecimento de relações entre autores, livros e tipos de texto.

A oficina, além de ser um espaço de produção de escritos, é também um espaço de encontro de personalidades, onde o animador tem que ter alguma sensibilidade para que haja partilha de opiniões e críticas sem conflitos, daí ser necessária uma boa gestão do grupo. Assim, o animador deve adoptar uma atitude recatada e protegida de modo a desactivar certas atitudes delicadas. Deve, do mesmo modo, prevenir-se em relação às reacções afectivas que advêm da escrita, como manifestações de emoção, bloqueio entre outras.

Já a **experiência** é absolutamente necessária para conceber uma oficina de escrita e esta passa sobretudo pela prática de leitura e escrita, e não propriamente pelo número de vezes que se foi animador. Segundo PIMET & BONIFACE (1999:17) “on ne peut animer un atelier d'écriture, sauf à envisager un atelier sans envergure, dénué d'une place pour la littérature sans aimer la littérature, sans lire beaucoup, sans faire des liens entre ce qu'on lit et l'atelier d'écriture. C'est d'ailleurs un temps de créativité pour l'animateur que de relier des textes qu'il découvre à des propositions d'écriture”.

É natural que não se possa ser especialista em tudo, mas o mais importante é procurar alargar o horizonte, ter referências de múltiplos textos e obrigar-se a conhecer novos autores. A prática da escrita também é uma condição necessária mas não uma condição suficiente, pois não é por escrever muito que automaticamente se confere ao animador competências de orientação de oficinas de escrita, se bem que possa ser muito importante essa sua actividade.

Acima de tudo, o animador de oficinas de escrita tem que preparar as suas intervenções segundo alguns objectivos específicos; tem que saber gerir o tempo e o espaço; tem que fazer propostas para que os participantes escrevam de preferência com muitos pontos de partida diferentes; tem que saber comentar os textos depois de lidos e incentivar os outros a fazê-lo também; tem que perceber as dificuldades do público que se apresenta naquela oficina e que provavelmente ele não conhece e tem ainda que adaptar os exercícios às dificuldades dos participantes.

O papel do animador consiste em procurar situações portadoras de surpresa e constrangimento que desorientem, de forma a levar os participantes a galgarem pistas que não são tradicionalmente as suas. Brincar com as palavras, com as situações, criar condições incongruentes e fantasiosas estimulam a imaginação e transformam situações aparentemente banais. MARCEL BÉNABOU<sup>5</sup> considera que o constrangimento “est «garante des libertés», car c'est celle «que l'on veut bien se donner», contrairement aux règles de la langue et à la technique qui nous sont imposées et qui ont pourtant meilleure presse”.

A originalidade das oficinas está sobretudo na forma como o animador sugere as actividades de escrita; estas devem assentar em propostas variadas, sobre uma descoberta ou um melhor conhecimento da literatura, de autores, de formas e técnicas mas também no encontro com os textos dos outros participantes que abrem novas perspectivas e mostram escritas diferentes, conduzindo deste modo a um desenvolvimento do espírito crítico. Este último é um bom indicador de avaliação do animador, pois os comentários “gostei” ou “não gostei” dos participantes, são de facto pouco fundamentados. Assim, na opinião de PIMET & BONIFACE (1999) se os participantes desenvolvem a capacidade de análise dos textos, isso significa que o animador soube mostrar-lhes as vias para fazerem observações críticas precisas.

No entanto, é sempre uma incógnita se os participantes continuam a escrever e se ganharam o gosto pela leitura, depois de uma oficina de escrita. No final, cada

---

<sup>5</sup> Citado por PIMET & BONIFACE (1999:66)

um é responsável pelos seus textos e pela sua progressão. Porém, o animador pode dar alguns conselhos para a gestão dos escritos individuais, incitar à sua conservação e à leitura de vários autores.

Outro aspecto importante é a formação do animador que deve ser contínua para que haja a melhoria das competências já adquiridas pois é demasiado fácil cair, neste tipo de iniciativas, na rotina e se aproximando-se de perspectivas demasiado “escolares”.

### 1.3 O Teatro

Ao iniciarmos a abordagem do teatro, achámos por bem esclarecer o que, durante este trabalho, entendemos quando nos referirmos a “teatro”. Quando mencionamos a palavra “teatro” não estamos a falar da actividade artística praticada por actores e encenadores, nem ao espectáculo propriamente dito. Neste contexto o teatro é entendido de uma forma mais alargada revestindo-se de inúmeras e diversificadas formas que integram as actividades expressivas, o jogo, a improvisação, a pesquisa, a dramaturgia e as diversas etapas de construção de um espectáculo, realizadas com uma função educacional, como instrumento de descoberta das capacidades individuais e de grupo. Em suma, neste trabalho o teatro será entendido como um espaço de diálogo e de experimentação, que privilegia o processo de aprendizagem e possibilita um melhor conhecimento de cada um e dos outros (LOPES, 1999).

O teatro é hoje visto como um *observatório privilegiado do real*<sup>6</sup>, onde as inquietações e as problemáticas da sociedade podem ser discutidas, emergindo com toda a força e onde se descobrem e experimentam múltiplas realidades ficcionais mas que podem ir de encontro às ansiedades e dúvidas dos alunos. Este convoca espaços de liberdade e de descoberta, privilegia o processo em detrimento do produto, a aparência de inutilidade que torna qualquer actividade num tempo onde temos todo o tempo do mundo para fruir o prazer estético da liberdade, da descoberta e da criação (FRAGATEIRO, 1991).

LEENHARDT (1992:13) define teatro “como a arte de parecer, de exprimir a realidade representando-a, de a dar a conhecer dizendo-a, a arte de mostrar a vida sem a viver, tendo, em comparação com as outras formas de arte, a particularidade de serem seres humanos que, por um instante, encarnam de um modo sensível e vivo outros seres humanos cuja existência é imaginária”.

---

<sup>6</sup> Itálico do autor



Já PETER BROOK (1993:19) vai mais longe dizendo que o teatro é a própria vida. Mas não é a vida exactamente como ela é na realidade, caso contrário, não haveria interesse em ver teatro ou representar. No teatro a vida é “mais legível, mais intensa, porque está mais concentrada, o próprio facto da redução do espaço, da condensação do tempo, cria essa concentração. Na vida falamos, tagarelamos, usamos um modo espontâneo de nos exprimir que exige sempre mais tempo em relação ao conteúdo real do que queremos dizer. Mas é assim que devemos começar, exactamente como no teatro começamos com uma improvisação, com um texto demasiado extenso” para posteriormente suprimir aquilo que não é necessário e manter o que realmente queremos expressar. Neste processo de transformação e adaptação do texto e da própria peça poderá ser necessário, por exemplo, “substituir um adjectivo insípido por um adjectivo forte, sem deixar de manter a sensação de natural”.

Assim, o teatro, enquanto actividade artística, toca uma infinidade de estruturas que não se pode ignorar: da dramaturgia às técnicas mais relacionadas com a cena (sonoplastia, luminotecnia, cenografia, ...); da arquitectura dos espaços à problemática das relações actor/ espectador, passando pelos movimentos estéticos onde se enraíza ou pela diversidade de signos, o teatro socorre-se de várias áreas e para ele concorrem os saberes mais variados. A criação teatral pauta-se, desta forma, pela grande flexibilidade dos caminhos que proporciona e pela mobilização de saberes, aptidões e potencialidades no campo da aprendizagem (LOPES, 1999).

### **1.3.1 Teatro e Educação**

À educação artística cabe assegurar a transmissão de valores humanistas, espirituais e estéticos que a arte incarna. A educação pela arte propõe o desenvolvimento harmonioso da personalidade através de actividades de expressão artística. No fundo é a introdução no sistema educativo do exercício da imaginação, da espontaneidade e da dimensão da sensibilidade. A arte na

educação é a utilização desta como instrumento pedagógico e entendido numa perspectiva de educação permanente. Esta processa-se através de actividades de iniciação artística e de animação cultural, contribuindo para facilitar o acesso às obras de arte e à participação activa das diferentes camadas da população na vida cultural (MORAIS, 1992)<sup>7</sup>.

No entanto, sabe-se que o que foi dito tem tido imensas dificuldades para ser concretizado na escola pois existem muito obstáculos inerentes às prolongadas e enraizadas práticas escolares que se afastam por completo dos princípios da educação pela arte. Assim, para que a incorporação do teatro na escola seja plena e integra, seria necessário que a interdisciplinaridade fosse uma realidade e que a interacção entre escola e o meio fosse, de facto, real e não pontual e que na escola houvesse tempos e espaços de experimentação e investigação, de descoberta e invenção. Este trabalho de observação e experimentação implica a existência “de uma linha de reflexão capaz de tornar a unidade de intervenção teatral num fórum de discussão, debate e construção de novas ideias” (FRAGATEIRO, 1992:67).

Com efeito, o teatro é um espaço de convergência de saberes, temáticas e capacidades que rompe com a compartimentação disciplinar que suporta a actual organização escolar. No entanto, o trabalho de criação teatral implica a existência de um espaço ou vários espaços com múltiplas valências para a experimentação a que actualmente a escola não consegue dar resposta (FRAGATEIRO, 1992).

O teatro na escola enquanto actividade colectiva, tem como objectivo reforçar as relações afectivas que se estabelecem entre todos os elementos bem como o respeito pelas diferenças e a aceitação do outro. O teatro é um espaço de experimentação e de pesquisa na medida em que apela ao espírito de iniciativa e estimula a autonomia. Este ensina a gerir o imprevisível o que pressupõe a adaptação a novas situações.

---

<sup>7</sup> Citando a colectânea de textos “Sistema de Ensino em Portugal”, publicada pela Fundação Gulbenkian em 1981

Na criação teatral são exploradas as capacidades expressivas estando associadas à prática teatral as aquisições cognitivas, sensoriais, afectivas e motoras (LANDIER & BARRET, 1991)<sup>8</sup>.

Para facilitar a integração do teatro na escola, propomos a criação de espaços oficinais, que são uma forma de educação não formal, estão libertos de preconceitos e são facilitadores da livre expressão, da produção de gestos, sentimentos, de emoções, do imaginário e da criatividade. Este ambiente possibilita propostas mais significativas, pois está-se perante um grupo mais pequeno e com a atenção totalmente voltada para o que estão a realizar o que permite a manipulação de materiais (físicos mas também textos) e a criação de impulsos, desejos e o surgimento de ideias.

No entanto, para que sejam despertados todos estes impulsos e para que haja a estimulação de ideias, tem que haver alguém que provoque todos estes movimentos interiores nos participantes. Esse “alguém” pode ser o professor da turma que terá de ter uma atitude flexível e com a consciência de que, ensinar teatro só pode ser na perspectiva da educação não-formal.

### **1.3.2 A animação teatral**

Quando nos referimos a professor de teatro não estamos a falar de pessoas profissionais da área da representação mas sim ao professor de cada turma que assume, perante a disciplina de teatro, uma postura mais informal e próxima dos alunos.

Assim, o primeiro passo para encetar e habituar os alunos às sessões de teatro será, certamente, a criação na sala de aula de um ambiente agradável, descontraído (mas com regras) que seja favorável à iniciação de jogos dramáticos. Além dos jogos propriamente ditos, o mais importante numa sessão de teatro é rodear os alunos de expectativas e motivações e procurar que nunca

---

<sup>8</sup> *In* LOPES, 1999

falte o calor humano, a afectividade, que é o caminho que leva à compreensão e à comunicação do real (CAÑAS, 1992).

De seguida será necessário que o professor tome algumas atitudes mais correntes e que são indispensáveis a qualquer animação. Temos consciência de que o mais importante numa sessão de expressão teatral é o ambiente e o espírito em que está envolvida, porém, não podemos esquecer que o professor se deve guiar por uma certa conduta que passamos a sugerir:

- propor sem impor;
- organizar, estruturar, articular;
- fazer progredir sem abrandar nem acelerar artificialmente;
- pontuar, ritmar, dosear, alternar (pausas, silêncios, tempos de fala);
- contemplar as actividades intelectuais: reflectir, formular, argumentar<sup>9</sup>.

De seguida, deve procurar a comunicação do real, objectivo do teatro, e que é feita, acima de tudo, pela sintonia da comunicação entre o professor e o grupo. A compreensão tem que existir e persistir em todas as acções e entre todos os membros para que a experiência seja real e motivadora, formativa e educadora de modo a que se conheçam mutuamente e que cada um acredite em si (CAÑAS, 1992).

Assim, animar uma sessão de teatro não é mais do que permitir que o grupo se revele; dar algumas ideias de acção para orientar as relações dos indivíduos e espreitar as oportunidades que fazem evidenciar as pessoas e as suas originalidades.

E para além de experimentar muitos jogos, com sequências e objectivos definidos é necessário estar sempre com o intuito de explorar e investigar. Para isso é

---

<sup>9</sup> Adaptado de LANDIER & BARRET (1991)

imprescindível observar os alunos, anotar em fichas individuais e de grupo as evoluções, as dúvidas e os êxitos que aconteceram em cada sessão.

Apesar de não defendermos professor como um especialista em teatro, não podemos deixar de referir que este tem que ter conhecimentos, o mais sustentado possível, das técnicas de carácter corporal, lúdico e teatral, sem as quais, nunca poderá distinguir-se dos alunos nem ter a consciência do que está a transmitir.

No entanto, a dedicação, a entrega, o desejo de experimentação e um compromisso com a formação – do ponto de vista da experiência pessoal e profissional – são as bases que sustentam um professor animador de sessões de teatro (CAÑAS, 1992).

### **1.3.3 O Teatro como espaço libertador**

Numa altura em que vivemos revestidos de tensões e incertezas, num mundo em permanente mudança, enigmático muitas vezes ameaçador e dominado por alienações e por uma certa inércia, torna-se urgente criarmos novas referências, novos caminhos para as gerações futuras, perspectivando uma imagem renovada da identidade humana, mais sensível, mais livre, mais criativa, mais actuante e mais integrada no meio social (LEITE, 1992).

Os jogos, as técnicas teatrais e de comunicação podem operar como recurso inesgotável de uma aprendizagem funcional, assim como o conhecimento individual do alunos (NERY, 1993).

Como o objectivo fundamental do teatro é libertar a capacidade criadora, podemos utilizar determinadas técnicas de exercício dramático para levar os alunos a um mais completo conhecimento de si mesmos e do mundo que os cerca. O teatro proporciona a todos um veículo de auto-expressão espontânea, desenvolve a subtileza sensorial, estimula a curiosidade, fortalece o espírito de equipa, dando uma identificação como ser também social (NERY, 1993).

Aproveitando esta característica, o teatro trabalha, essencialmente, sobre a pessoa, e tem o intuito de criar condições para que cada um se possa libertar. As pessoas mais novas, principalmente as crianças, têm grande capacidade de imaginação e de a utilizar para fazer jogos de teatro. Apesar de desconhecerem todos os conceitos e técnicas, eles conseguem manifestar sentimentos e sensações que estão em si próprios, um imenso recurso interno que se acumula dentro deles. “Si el niño no há aprendido a expressar, toda esa carga de «cosas nuevas» que están dentro de él, pesará en demasía, llegarán los rechazos, la transgresion de las prohibiciones, el desarraigo... possiblement, la automarginación” (CAÑAS, 1992:17).

Assim, os jogos de teatro conduzem a pessoa a libertar-se, a ver o mundo tal e qual como ele é, a questionar-se, a ter a capacidade de partilhar com os outros a liberdade. Deste modo, é uma alternativa libertadora e ao mesmo tempo integradora e formativa, indispensável nos dias de hoje.

#### **1.3.4 O Teatro e o Texto**

É certo que, através da prática teatral o aluno descobre uma nova relação com o texto, pois tem que ler para representar. “Este diferente acesso à escrita dinamiza as aprendizagens fundamentais da leitura e da expressão escrita integrando-as num projecto lúdico” (LANDIER & BARRET, 1991:75). O que acabamos de dizer torna-se ainda mais pertinente depois de termos visto que os alunos têm sérias dificuldades em reescrever os seus textos, em adaptá-los a novas situações e em corrigi-los.

Deste modo, se muitas vezes, em sessões de animação teatral a proposta de falar livremente “provoca bastante participação, a proposta de escrita livre dá muito menos respostas, provavelmente porque a escrita é, para muitos, uma estopada tradicional” (LANDIER & BARRET, 1991:201).

Esta dificuldade é do mesmo modo sentida quando, depois de escrever um texto dramático, se coloca os alunos a representá-lo. Esta dificuldade torna-se ainda mais grave quando é um texto narrativo. RYNGAERT (1981:148) é da opinião que quanto mais distante for o texto das pessoas que o vão representar maior é a sua capacidade para o adaptar mas, por outro lado “o velho respeito pela coisa escrita pode sempre prevalecer sobre o prazer da invenção. Em última instância, a liberdade de criação será maior com um texto totalmente exterior ao grupo que este transporia segundo a sua fantasia”.

Assim, a escrita pode ser integrada em trabalhos de grupo e de uma forma lúdica a fim de se desviar da sua função habitual. Então, para não fazer colidir estes dois, escrita e teatro, RYNGAERT (1981:149) propõe uma situação diferente: se a intenção for escrever primeiro e depois dramatizar, a escrita deve ser feita sob forma de guião, em que estejam patentes apenas as grandes linhas das situações, sem ser demasiado embaraçoso e contendo já todas as formas de uma dramatização posterior. “Propomos, então, que o grupo prepare, dentro ou fora da sala, fragmentos de cenas de réplicas, referências de jogos e outras sugestões através de formas livres. O objectivo desta primeira elaboração numa história organizada pode ajudar a pôr em movimento a imaginação por outra forma que não a simples concentração oral”.

É exactamente isso que queremos investigar nas observações que fizemos às oficinas de escrita: de que modo é feita a interacção entre a escrita e o teatro. O restante do desenho investigativo será descrito no capítulo seguinte que é o da metodologia.

## Capítulo 2 – Metodologia

### 2.1 Tipo de investigação

No sentido de dar resposta às perguntas investigativas efectuadas na introdução e cumprir os objectivos por nós delimitados, apoiámos o nosso estudo, em termos metodológicos, no paradigma qualitativo, não pela recusa da quantificação mas pela necessidade de dar significado aos dados que ao longo do estudo foram recolhidos. Este estudo não se define pelos procedimentos ou técnicas que foram utilizadas, ou mesmo pelo tipo de dados obtidos, pois estes poderiam ser tratados de forma quantitativa, mas pelo “próprio objecto da análise e dos postulados a ele ligados” (ERICKSON, 1986:120)<sup>1</sup>.

Este estudo integra uma abordagem de descoberta e de interpretação no âmbito do estudo de casos. Os “casos”, neste caso, são as oficinas de escrita observadas e os animadores que as orientaram, realidade pouco conhecida em Portugal, embora cada mais difundida.

Assim, tentaremos confrontar a realidade mediante uma análise mais detalhada dos dados recolhidos e da interacção estabelecida entre eles e o seu contexto. Este estudo permitirá, a nosso ver, clarificar relações, descobrir os processos críticos subjacentes e identificar fenómenos comuns (HAMILTON Y DELAMONT, 1974)<sup>2</sup>.

De uma forma geral, este estudo consiste numa descrição e análise detalhadas dos casos estudados (ARNAL, RINCÓN & LATORRE, 1992) o que permitirá gerar hipóteses e descobertas, centrando os seus interesses no indivíduo, e a sua flexibilidade e aplicabilidade em situações naturais (ARNAL, RINCÓN & LATORRE, 1992). Pode ainda caracterizar-se pelo facto de reunir informações numerosas e pormenorizadas quanto possível, tendo em vista abranger a situação em estudo, razão pela qual é necessária a utilização de variadas

---

<sup>1</sup> Referido por LESSARD-HÉBERT, GOYETTE & BOUTIN (1990:32)

<sup>2</sup> Referido por ARNAL, RINCÓN & LATORRE (1992:207)



técnicas de recolha de dados, como as observações e inquéritos por entrevista (BRUYNE, 1975:211)<sup>3</sup>.

Esta preferência metodológica justifica-se pela necessidade de garantir um cruzamento de dados, elevando a qualidade da informação obtida e oferecendo um leque mais abrangente dos distintos âmbitos e variáveis na intervenção efectuada, só possível pelo recurso a métodos qualitativos

O desenho do estudo dos casos está inscrito numa lógica de guia de sucessivas etapas, onde a recolha, a análise e a interpretação dos dados estão no centro da investigação. Este é um estudo intensivo e profundo de parte do fenómeno que são as oficinas, isto é, apenas serão tidas em conta as perspectivas dos animadores (informação recolhida através de entrevistas) e as observações do investigador. Apesar de ter sido feita a tentativa, não foi possível recolher as opiniões dos participantes.

A primeira fase do estudo foi de exploração e reconhecimento. Analisaram-se os locais, situações e sujeitos que de algum modo foram fonte de dados, e as possibilidades para a concretização dos objectivos da investigação. Numa fase intermédia, seleccionou-se os sujeitos e os aspectos a explorar, as pessoas a entrevistar, as estratégias a utilizar. Depois destes passos, procedeu-se à recolha, análise e interpretação dos dados que terminou com a elaboração do trabalho final. “El investigador, a medida que va cubriendo las fases del estudio, incorpora las nuevas ideas y planteamientos que van surgiendo, lo que permite modificar o reestructurar las anteriores; este procedimiento es recurrente a lo largo de todo el tiempo que dura el estudio” (ARNAL, RINCÓN & LATORRE, 1992:208). Assim sendo, a investigação não decorreu de um protocolo fixo pronto a experimentar, mas da sucessiva análise do que foi feito e da conceptualização e reconceptualização da fase seguinte.

De acordo com a metodologia escolhida, este estudo revela-se como *particular* – focaliza-se numa determinada situação, única e irrepitível, que são as oficinas de

---

<sup>3</sup> Citado por LESSARD-HÉBERT, GOYETTE, BOUTIN (1990:170)

escrita; descritivo – o produto final é uma descrição das oficinas e dos perfis dos animadores; heurístico – pretende a clarificação das concepções e modos de acção dos animadores na orientação de oficinas de escrita; indutivo – sugere pressupostos para a melhoria da produção escrita na escola; e holístico – não se foca apenas na sua situação, mas alarga-se a uma realidade mais vasta, que é o ensino da escrita.

O estudo abarca a utilização de instrumentos diversos que podemos agrupar globalmente em duas modalidades de recolha de informação: em primeiro lugar a observação das situações a analisar, e posteriormente, os inquéritos por entrevista a animadores de oficinas de escrita. Mas, para que a informação seja recolhida é necessário que haja “material humano”, caso contrário, esta investigação não faria sentido. Assim, apresentaremos de seguida os sujeitos da investigação.

## 2.2 Sujeitos da investigação

Depois de termos descrito o tipo de investigação que pretendemos encetar, procedemos à apresentação dos sujeitos da investigação. Estes são animadores de oficinas de escrita e estarão identificados pela letra A seguida do número 1, 2, 3, 4 seguindo a ordem de realização da entrevista<sup>4</sup>. Cada animador terá uma cor que o identificará em todo o trabalho. Assim:

A animadora **A1** é mestre em Estudos Portugueses, Professora do Secundário e Escritora, residente e docente no distrito de Aveiro. É autora de vários livros de poesia e escreve todas as semanas crónicas para a rádio.

O primeiro curso que a animadora **A2** concluiu foi educação especial tendo-se interessado posteriormente por terapias expressivas. Frequentou, posteriormente,

---

<sup>4</sup> Optou-se por preservar o anonimato apesar de não ter sido requerido por nenhum dos animadores.

o curso do conservatório de teatro. Dá aulas de teatro há dez anos, ligando muito o teatro ao conto, à expressão dramática e à expressão corporal e à escrita.

A área de formação da animadora A3 é a música, tendo estado no ensino vocacional até há dois anos na Escola Superior de Música de Lisboa. Nesta instituição começou a dar aulas de pedagogia. É autora de várias peças sobre a matemática para diferentes níveis de ensino, sob a tutela do Teatro da Trindade e de livros infantis e infanto-juvenis.

O animador A4 é professor do 1º Ciclo, docente e residente no concelho de Leiria. Colaborou com o Teatro da Trindade como dramaturgo em peças ligadas com a ciência e foi orientador de oficinas de escrita. Exerceu funções de formação de professores.

## 2.3 Instrumentos e procedimentos

Após a apresentação dos animadores explicamos quais as linhas de orientação do estudo. Este consistiu na observação de duas oficinas de escrita criativa e de uma oficina de escrita de texto dramático, tendo-se implementado inquéritos por entrevista a quatro animadores de oficinas de escrita. Assim sendo, dos quatro animadores entrevistados apenas um não foi observado em oficina.

### 2.3.1 Observação

Etimologicamente observar “é colocar-se diante de (prefixo «ob»<sup>5</sup>) um objecto simultaneamente como escravo ou servo (primeiro sentido da raiz «serv.») para lhe ser fiel e como senhor para o possuir ou conservar (segundo sentido da raiz «serv.»). Observar alguém é lançar um olhar sobre ele, é possuí-lo como objecto” (KETELE & ROEGIERS, 1993:24), ou ainda “confrontar-se com o que está

---

<sup>5</sup> Aspas do autor

prescrito”, e tal, como dissemos anteriormente, pode ainda significar “colocar-se na posição de servo perante a lei” (KETELE & ROEGIERS, 1993).

A observação é, portanto, um processo em que se focaliza a atenção para um determinado objecto. Tem um propósito que deve ser definido *a priori*, de modo a recolher informações sobre ele. Não é, portanto, uma técnica ou um mecanismo simples de percepção e reprodução. Supõe, antes de mais, “um acto de inteligente: dentro do campo perceptivo de que dispõe, o observador selecciona um pequeno número de informações pertinentes entre o vasto leque de informações possíveis” (KETELE & ROEGIERS, 1993:23).

A observação é um processo que deve ser orientado por um objectivo final ou por um objectivo que a organize. A observação tem como função primordial recolher informação sobre o objecto em estudo e em função do objectivo organizador. Esta recolha pressupõe a codificação da informação bruta seleccionada e traduzida graças a um código.

No que toca ao quadro de referência, este serve para orientar o investigador no seu estudo, de modo a indicar-lhe pistas sobre o que vai observar. O investigador levanta algumas hipóteses sobre a situação a ser investigada e essas serão os indicadores para a sua observação.

A observação é, pois, o resultado do acto de observar, seguido pelo acto de interpretar, o que pressupõe, para o investigador ou especialista, a referência a um quadro teórico de referência (KETELE & ROEGIERS, 1993).

Tendo em conta este referencial, foram efectuadas três observações distintas entre si. Por se tratar de situações distintas, tiveram o procedimento que na altura se considerou mais correcto. Guiando-nos a linha de teorização de CARMO E FERREIRA (1998), fez-se uma observação participante que consiste na intervenção na vida da população observada.

De seguida, passamos a identificar as oficinas bem como descrever o modo como foram observadas. As observações efectuadas foram:

A oficina observada da animadora A1 foi efectuada nos dias 16 de Novembro, 23 de Novembro, 07 de Dezembro e 14 de Dezembro na Biblioteca do Centro Universitário Fé e Cultura (CUFC). O título era «Oficina de escrita criativa – “O que fica por dizer quando se escreve”». Foi realizada uma observação livre e a lista de verificação foi preenchida a partir das notas tiradas no bloco de notas. Na primeira sessão quando questionado sobre o porquê de participar na oficina, foi respondido que um dos objectivos era “tirar notas” para uma possível dissertação de tese de mestrado. O observador participou activamente nos trabalhos.

A oficina observada da animadora A2 tinha como mote a exposição “Magic pencil”, no CCB. Realizou-se durante várias semanas para diferentes públicos, abrangendo desde o pré-escolar até ao 2º ciclo. A sessão observada decorrer dia 09 de Outubro de 2006. A animadora sabia que tinha alguém a observar a oficina. Os participantes notaram a sua presença, interagiram com ele mas não sabiam que estava a observar a oficina. Apesar da interacção não houve interferência no decurso da mesma nem curiosidade sobre a presença de um estranho na exposição e na sala.

A oficina observada do animador A4 decorreu durante um dia de sábado, desde a manhã até ao meio da tarde. O local escolhido foi o Complexo Pedagógico da Universidade de Aveiro. Foi realizada uma observação participante, isto é, todos (animador e participantes) sabiam que a oficina estava a ser observada. O observador não participou activamente nos trabalhos.

### **2.3.2 Construção da lista de verificação**

Para as observações foram utilizadas apenas uma lista de verificação<sup>6</sup> e um bloco de notas. A construção da lista de verificação incidiu sobre os aspectos de maior dimensão, os que “saltam à vista” quando se fala/divulga uma oficina ou quando se entra numa sala onde está a decorrer uma sessão. A estes aspectos

---

<sup>6</sup> Cf. ANEXO 1 – Instrumentos para a observação

chamámos **aspectos gerais**, que contemplam o dia, hora e local de realização da oficina assim como a disposição da sala, os materiais utilizados entre outros.

Aos aspectos que só são perceptíveis através de uma observação mais pormenorizada e que estão relacionadas com o funcionamento interno da oficina e com o modo de acção do animador chamámos **actividades realizadas**. Como exemplo de algumas actividades que pretendíamos observar se se realizavam ou não nas oficinas eram: escrita de texto dramático, leitura dos próprios textos, escrita em pequenos grupos, correcção individual, entre muitas outras. A lista de verificação tem o propósito de seleccionar a informação mediante os objectivos propostos pelo observador que a produziu.

As notas que foram tiradas ao longo das observações às oficinas têm como objectivo principal relatar a sequência das actividades propostas pelo animador. Foram também anotadas algumas expressões utilizadas e registados alguns comportamentos dos participantes, se bem que a atenção estivesse focada no animador. Este registo foi efectuado num caderno de notas e serve para completar as informações das listas.

### **2.3.3 Inquérito por Entrevista**

“A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos de recolha de informações” (KETELE & ROEGIERS, 1993:22).

A recolha de dados através do inquérito por entrevista prevê uma intervenção directa com os participantes no estudo. Tem como finalidade criar uma área livre entre os dois interlocutores de modo a que se converse sobre o assunto da entrevista, conseguindo obter o máximo de informações pretendidas do

entrevistado, reduzindo deste modo a chamada “área cega do entrevistador” (CARMO & FERREIRA, 1998).

Nas entrevistas realizadas pretendeu-se criar um ambiente de partilha voluntária e agradável de informação e não apenas de aquisição coerciva da mesma (CARMO & FERREIRA, 1998:126). Para que a troca de informações fosse feita de forma equitativa, teve-se em atenção três problemas: a influência do entrevistador no entrevistado; as diferenças que existem entre eles e a sobreposição de canais de informação. Relativamente ao primeiro problema não se verificou pois a entrevista foi feita a animadores experientes, pelo que o entrevistador colocou-se no papel de querer saber mais sobre a experiência do entrevistado e este teve o papel de relato, de detentor do conhecimento. Quanto às diferenças entre entrevistador e entrevistado, poderão existir mais ao nível dos conhecimentos que os entrevistados possuem, da área cega do entrevistador, já que é apenas observador e experimentador de oficinas de escrita. A sobreposição de canais é uma realidade presente nas entrevistas encetadas devido à inexperiência do entrevistador na realização desta tarefa.

Uma das vantagens da entrevista é a sua flexibilidade, o que a torna “una técnica superior con mucho para la exploracion de áreas en que existe una base muy débil para el conocimiento, bien de las preguntas que han formuladas, o la forma en que han hacerse” (SELLTIZ, JAHODA, DEUTSCH & COOK, 1965:274).

Para além disso, as entrevistas realizadas permitirão avaliar não só o que se disse mas o modo como se disse, as contradições e todos os elementos não verbais que estão subjacentes a um diálogo e que influenciam o discurso humano. Este é, sem dúvida, o instrumento que melhor enuncia o nível comunicativo do entrevistado pois “o objecto de investigação é a relação sujeito-saber, o que possibilitará uma análise de intenções comunicativas relativamente ao saber”, bem como o “nível interactivo propriamente dito, onde o objecto de análise será a relação sujeito-palavra, e como tal o modo como os participantes efectuem a atribuição da palavra” (VIEIRA, 1988:505).

### 2.3.4 Construção do guião das entrevistas

Foi preparada um tipo de entrevista *semidirigida*<sup>7</sup>, segundo a designação de KETELE & ROEGIERS (1993:21), na qual “o entrevistador tem previstas algumas perguntas para lançar a título de referência”.

Para as quatro entrevistas foi realizado um único guião<sup>8</sup>. Este estava dividido em três partes fundamentais: a primeira consistia em perceber o percurso e as concepções que os animadores tinham sobre escrita, poesia, teatro, escrita criativa, oficinas de escrita e a sua história como escreventes e como animadores de oficinas de escrita; a segunda parte deteve-se sobre alguns aspectos mais importantes da estrutura geral das oficinas e os modos de acção dos animadores assim como as concepções que estes detêm; a terceira prendeu-se com as possibilidades de realização e integração das oficinas na escola.

A construção do guião foi baseada, entre outros, nos trabalhos de Barré-de Miniac (1999), em particular numa obra que precisamente observa, analisa e interpreta quatro ateliers de escrita. Algumas perguntas foram formuladas de acordo com um inquérito que foi distribuído na oficina do animador A4 (que não é utilizado no estudo pois o número de participantes a respondê-lo foi insuficiente). O referido inquérito continha perguntas como “O que esperava encontrar quando se inscreveu nesta oficina?” ou “Das actividades realizadas nesta oficina de escrita, indique: Uma que pode ser integralmente feita em sala de aula com alunos. Justifique. / Uma que é impossível ser feita em sala de aula com alunos. Justifique. / Uma que poderia ser feita se fosse adaptada. Justifique.” Estas serviriam para confirmar ou não a concordância de opiniões de participantes e animador. Outras houve que foram feitas não estando no guião: “Acha que a dramatização é uma motivação para os participantes escreverem ou é a escrita que impulsiona a dramatização?”. Esta foi uma pergunta que surgiu na segunda entrevista e que, mesmo não estando no guião, foi feita nas duas seguintes.

---

<sup>7</sup> Itálico do autor

<sup>8</sup> Cf. ANEXO 2 – Guião da entrevista



Apesar de haver um guião único e de as entrevistas estarem estruturadas, de acordo com a divisão acima mencionada com perguntas definidas, no decorrer de cada entrevista, foram surgindo novas perguntas e suprimidas outras. A entrevista levou o rumo que o entrevistado lhe deu, não tendo sido conduzido a responder consoante a expectativa do entrevistador, mesmo quando se desviava da questão.

Todas as entrevistas foram conduzidas pela pessoa que efectuou as observações das oficinas acima mencionadas, utilizando apenas um guião comum para todos os entrevistados e um pequeno gravador áudio Sony em todas as entrevistas. As cassetes eram todas de 90min, de marcas diferentes.

A primeira entrevista foi realizada dia 17 de Janeiro de 2006, às 11h, em local privado. Entrevistadora e orientador estavam sós. A segunda e terceira entrevistas foram efectuadas no mesmo dia, 08 de Novembro de 2006, em local público e espaço aberto, uma às 13h e a outra às 17h. A quarta foi feita dia 30 de Novembro de 2006, às 16h, em local público e fechado.<sup>9</sup>

### **2.3.5 Transcrição das entrevistas**

Qualquer transcrição, por mais regras a que obedeça, nunca será suficientemente igual à oralidade, ao acontecimento vivido, pois trata-se de passar para a escrita tal e qual o que se ouve. Escrita e oralidade são dois códigos de linguagem muito diferentes com “regras e funções também diferentes, que só muito parcialmente se recobrem, particularmente quando lidamos com fenómenos interactivos não-verbais ou extra-verbais ou com desvios fonéticos e prosódicos de vários tipos. A dificuldade de transcrever resulta aqui do facto deste processo implicar o trabalho paralelo sobre dois objectos distintos: o código de transcrição adoptado, artefacto

---

<sup>9</sup> Esta última gravação, por ter sido feita em local fechado e com algum barulho, revelou-se com pouca de qualidade de som e de perceptibilidade do que se dizia.

de segunda ordem, que pode ser mais ou menos fiel; e a gravação ela própria, que pode ser mais ou menos rica, mas que é também ela apenas um artefacto de primeira ordem, ou seja, um traço do acontecimento” (ANDRADE & ARAÚJO e SÁ, 1995:45).

De facto, a competência oral não se resume ao acto da fala. Ela é a integração do que se diz na voz, no corpo e deste no discurso. Tudo o que é enunciado e o tom usado surgem intrinsecamente relacionados e são de igual modo importantes. De acordo com a intenção e o estatuto dos interlocutores, o tom empregue revelado pode permitir a alteração do sentido da mensagem proferida (TARUJO, 2001).

Não é, no entanto, por não haver uma fidelidade total da escrita sobre a oralidade, que as transcrições deixam de ter valor em si mesmas. Tal como referem ANDRADE & ARAÚJO e SÁ (1995), é possível que ao fazer-se a transcrição se descubra o que é pertinente para o estudo, daí o seu valor como metodologia de investigação em ciências sociais. Para isso, é necessário que o investigador tome algumas opções teóricas, de modo a justificar os procedimentos efectuados.

### **2.3.6 Condições de transcrição**

Tivemos em conta “que qualquer transcrição que se pretenda fidedigna dos factos que representa exige uma aparelhagem e visionamento de grande qualidade, com uma sensibilidade acústica elevada e que possibilite movimentos curtos, nos dois sentidos e sucessivos” (ANDRADE & ARAÚJO e SÁ, 1995:46). Tomando como correcto este procedimento, fez-se uma digitalização de áudio, isto é, passou-se a gravação feita em cassette áudio para o computador, através do programa “audacity” de modo a ficar em formato mp3, 44.100Hz e 16bit, em mono.

Todas as gravações foram transcritas em local com boas condições de silêncio. No entanto, para que a audição fosse o mais tranquila possível, utilizaram-se sempre auscultadores, o que permitiu uma maior concentração.

Cada entrevista necessitou de cerca de 6h para a transcrição de 45min e cerca de 2h para a revisão. A revisão mostrou-se fundamental para o rigor do estudo pois realçou alguns aspectos não considerados na primeira transcrição, tendo sido uns alterados e outros completados. Já com um código de transcrição mais consolidado para o transcritor, a detecção de erros foi possível e realizou-se de modo mais eficiente. “Isto porque a gravação e a transcrição mostram o contexto na sua globalidade mas são incapazes de reconstituir passo a passo e em simultâneo todos os acontecimentos e encadeamentos interactivos que se processam num determinado espaço de comunicação” (ANDRADE & ARAÚJO e SÁ, 1995:47). O nível de rapidez foi aumentando ao longo das transcrições, apesar de o considerarmos ainda muito baixo se compararmos com investigadores experientes.

### **2.3.7 Opções da transcrição**

A transcrição das entrevistas obedeceu a “princípios e regras básicas definidos em função da necessária representatividade que qualquer transcrição deve procurar relativamente aos fenómenos verbais a que respeita, baseou-se nas sugestões metodológicas de” ANDRADE & ARAÚJO e SÁ (1995), que, por sua vez, se baseiam em diversos autores. No entanto, nem toda a simbologia foi aceite, ou por não haver caso para a sua aplicação ou por convir mais no desenrolar da transcrição a adopção de outros símbolos. Assim optou-se pela seguinte simbologia:

/ - Pausas pequenas (menores que 2seg ou para regulamentação do discurso);

// - Pausas maiores (maiores que 2seg, propositadas);

(...) – Palavras ou frases que devido ao ruído ou ao locutor falar baixo não se tem a certeza do que é dito

[...] – Interrupção da transcrição (por não ser considerável para o trabalho)

<...> – Algumas notas/ comentários que parecem importantes

Transcrevem-se:

As repetições das palavras tantas quantas as vezes que foram pronunciadas;

Algumas expressões típicas da oralidade, como são escritas e não como são pronunciadas (ex.: estava em vez de tava – como é vulgarmente pronunciado)

Interjeições:

uhm – sinal de que o interlocutor segue o discurso;

ahm – quando o locutor gagueja ou hesita;

hm – quando concorda

(#) – Erro de ligação ou falha técnica

Colocámos sinais de pontuação:

? – frase interrogativa

... – suspensão intencional da frase

“...” – quando faz uma citação ou se dá a entoação de outra pessoa

<sil> – auto-interrupção ou demora a começar a responder

<int> – interrupção, feita quando o locutor que está em silêncio interrompe o que fala. Este símbolo é colocado antes do locutor que interrompe

<ind> – inaudível ou incompreensível, quando o locutor fala baixo; sempre que o que foi dito não é compreendido pelo transcritor, por ruído exterior ou porque entrevistado e entrevistador falam em simultâneo

Letras sublinhadas – sempre que há enunciação de letras do alfabeto, elas são sublinhadas.

Não se utiliza letras maiúsculas a não ser em nomes próprios, instituições, cidades ou festividades.

Os números pronunciados são escritos por extenso.

No corpo do trabalho, sempre que haja necessidade de fazer transcrições da entrevista estas estarão entre aspas e numeradas entre parêntesis curvos. Se a intervenção tiver informação supérflua ou não relevante para a situação, será retirada, colocando em sua substituição reticências entre parêntesis curvos. Toda a informação que seja adicionada para melhor compreensão estará entre parêntesis rectos.

## 2.4 Organização dos dados

Após a recolha dos dados, a fase seguinte é a organização da massa bruta de informação para “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN 2004:89).

A análise que será efectuada é uma análise de conteúdo. Foi escolhido este tipo de análise devido à natureza do estudo e, porque segundo STONE (1966)<sup>10</sup> permite fazer inferências e identificar sistemática e objectivamente as características específicas do discurso. A análise é indirecta, utilizando a nomenclatura de GRAWITZ (1993)<sup>11</sup> pois “procura uma interpretação do que se encontra latente sob a linguagem expressa”.

Assim sendo, torna-se obrigatória a definição de categorias que permitem analisar e classificar de uma forma mais objectiva possível as observações e intervenções.

---

<sup>10</sup> Citado por CARMO & FERREIRA (1998)

<sup>11</sup> In CARMO & FERREIRA (1998:253)

Seguindo a linha que orientou a construção da lista de verificação, a categorização tem em conta os *aspectos gerais* e as *actividades realizadas* nas oficinas. O mesmo se poderá dizer relativamente à categorização das entrevistas. Esta deteve-se em três aspectos fundamentais: o *animador*, a *estrutura das oficinas*, o *teatro* e a *escola*. Dentro destas categorias estão as subcategorias que comportam os aspectos específicos do campo estudado. As categorias foram alteradas no decurso do estudo não diferindo muito do primeiro esboço, tendo a maior parte sido mantidas. Algumas categorias emergiram após uma primeira leitura dos dados e outras sucumbiram por não haver dados suficientes que as sustentasse ou por não serem pertinentes no novo quadro conceptual.

### **Categorias de análise das observações**

- 1. Aspectos gerais**
- 2. Actividades realizadas**

### **Categorias de análise das entrevistas**

- 1. Perfil do animador**
  - 1.1 Percurso
  - 1.2 Concepções
- 2. Estrutura da oficina**
  - 2.1 Plano Geral
  - 2.2 Modos de Acção
  - 2.3 Vantagens e desvantagens
- 3. Interação entre escrita e teatro**
- 4. Oficinas de escrita na escola**
  - 4.1 Possibilidades de realização
  - 4.2 Professor animador de Oficinas

Estas categorias estão directamente relacionadas com as perguntas investigativas, visto que, tal como nas categorias, a primeira questão está mais relacionada com o perfil do animador, a segunda e terceira com a sua acção na oficina e a quarta com a reconpetualização do ensino da escrita à luz das actividades realizadas em oficina.

De seguida, apresentamos e analisamos os dados recolhidos pelos instrumentos e segundo a estrutura acima referida. Tentaremos, ainda, problematizar as situações mais relevantes de modo a dar algumas pistas de resposta às questões formuladas na introdução.

## **CAPÍTULO 3 – Apresentação e Discussão dos Resultados**

Após a realização de observações a três oficinas de escrita e de entrevistas efectuadas a quatro animadores procedemos à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos. Neste capítulo analisaremos os dados a partir da reflexão e da comparação dos aspectos tidos em conta relativamente ao perfil do animador, à estrutura das oficinas, à interacção da escrita e do teatro nas oficinas e à possibilidade de realização das oficinas na escola.

Passaremos a apresentar os resultados obtidos, socorrendo-nos de tabelas síntese para uma melhor visualização dos aspectos a evidenciar. Todas as intervenções retiradas das entrevistas estarão entre aspas e escritas no estilo de letra *Itálico*. No início estará sempre entre parêntesis curvos o número da intervenção, de acordo com a entrevista transcrita que poderá ser consultada em anexo. Quando aparece o símbolo (...) indica que se suprimiu texto desnecessário para a compreensão da ideia e, sempre que estiverem palavras entre parêntesis rectos, significa que estas foram acrescentadas para se perceber melhor o contexto. Todos os outros símbolos incluídos nas transcrições já foram apresentados no capítulo anterior.

### **3.1 Perfil do animador**

Tentar perceber a especificidade de um animador de oficinas de escrita significa, entre outros aspectos, conhecer o seu percurso como escrevente e a sua relação com a escrita; saber o seu percurso como participante e/ou animador de oficinas, bem como perceber quais são as suas concepções sobre escrita, escritos, teatro e oficinas de escrita. Assim, pretendemos evidenciar as competências que um animador poderá possuir: humanas; técnicas e experiência de leitura e de escrita.



### 3.1.1 A relação do animador com a escrita

#### **«eu tive uma relação com a escrita bastante engraçada» (A4)**

A animadora A1 começou a cultivar o gosto pela escrita, por volta dos dezoito anos e fê-lo através das leituras poéticas<sup>1</sup>. Desde essa altura sentiu a necessidade de mostrar a alguém o que produzia e acabou por mostrar os seus textos as suas amigas e à professora de Português. Apesar de o ter feito, sente que nem essa professora nem qualquer outro professor a sensibilizaram para gostar de escrever, por isso o facto que marcou verdadeiramente a sua relação com a escrita foi a selecção de um trabalho seu para uma rádio:

*(10) «eu enviei para (...) uma rádio nacional e dois dos meus textos foram acolhidos para recensão crítica. (...) Apostaram naqueles textos para falar para um público geral» (12) «não sei se foi ou não foi mas a verdade é que a partir daí a minha relação com a escrita modificou-se completamente»*

Os textos que escreveu na juventude fariam, mais tarde, parte dos primeiros livros de poesia desta animadora que se define como alguém muito próxima da escrita, onde alia a sua intuição à pesquisa de processos e técnicas que desencadeiam a escrita poética.

Também a animadora A2 faz referência ao seu percurso como escrevente, dizendo que desde sempre gostou muito de escrever, apesar de dar muitos erros ortográficos, o que para ela era algo de muito estranho<sup>2</sup>. Mais tarde deixou de dar erros e continuou sempre a gostar de escrever. Este gosto pela escrita perpetua-se até aos dias de hoje. Tal como aconteceu com a animadora A1, a leitura teve bastante influência para A2:

*(7) «lia muito (...) é engraçado porque eu às vezes acho que não há assim uma ligação tão directa entre não dar erros e ler muito» (9) «lia imenso*

---

<sup>1</sup> cf. Anexo 3 – Entrevista com a animadora A1

<sup>2</sup> cf. Anexo 4 – Entrevista com a animadora A2

*quando era miúda e dava imensos erros à mesma, portanto acho que havia ali um acumulado mais psicológico»*

E deste modo, alia o seu gosto pela escrita à leitura no seu percurso profissional. A animadora A2 começou por tirar o curso de educação especial e posteriormente concluiu o Conservatório de Teatro o que a levou, neste percurso, a utilizar a escrita nestas duas áreas. A razão pela qual faz esta ligação entre a escrita e o teatro é, essencialmente, porque na maior parte das vezes o teatro assenta num texto.

Tal como aconteceu com as animadoras A1 e A2, o animador A4 diz que desde pequeno que se relacionava bem com a escrita, isto é, gostava muito de escrever e achava que escrevia bem. A primeira pessoa que se interessou e que, de certo modo, influenciou a sua relação com a escrita foi uma professora do antigo quinto ano (hoje nono ano de escolaridade). Esta professora foi o seu primeiro público, pois durante muito tempo escrevia para ela porque, por um lado, tinha que fazer trabalhos escolares para a sua disciplina e, por outro, era a única pessoa que o apoiava. Ainda no liceu começou a fazer teatro e, quando frequentou o curso do Magistério Primário, o seu grupo de teatro apercebeu-se que as peças que faziam não eram exactamente aquelas com que mais se identificavam. Assim, tiveram a necessidade de encontrar outro tipo de peças e este animador começou a escrever textos dramáticos para colmatar essa falha. Lentamente substituiu o prazer que tinha em representar pelo prazer de escrever. O animador A4 define, então, esse seu prazer pela escrita como uma obsessão<sup>3</sup>:

*(42) «substituiu-se uma coisa pela outra e para mim (...) foi muito importante e foi muito satisfatório. A partir daí é que se fez o percurso de frente, que é trabalhar textos (...) e depois aquilo é um bocado obsessivo, uma pessoa vai ficando obcecada por aquelas coisas e vai procurando saber mais coisas»*

---

<sup>3</sup> cf. Anexo 5 – Entrevista com o animador A4

Um pouco diferente foi o percurso da animadora A3 que tem uma formação inicial em música. Esta animadora nunca se interessou pela escrita quando era nova, apesar de considerar que não tinha dificuldades em escrever.

Aos 33 anos, quando nasceram os seus filhos, começou a escrever diariamente histórias. Escrevia por passatempo, sem nunca ter pensado em publicar as histórias, até que, numas férias passadas com uma amiga, professora do 1º ciclo, esta aprecia muito a sua escrita e sugere-lhe que as publique. Depois, essa sua amiga levou as histórias para a escola para serem vistas pelas colegas que a convidaram para ir falar com os alunos. Foi a partir desse momento que decidiu publicar as suas histórias e só mais tarde é que começou a escrever peças para teatro, apesar de confessar que sempre gostou de escrever textos dramáticos. Começou por escrever pequenas peças de teatro para escolas e, no ano de 1998, escreveu uma peça, a qual classifica como um guião de uma peça musical, pois era a montagem de uma peça musical em palco. A primeira vez que construiu uma peça de teatro, foi no ano da matemática, em 2000, no Teatro da Trindade. Posteriormente, escreveu mais três peças sobre a matemática, cada uma para ciclos de escolaridade diferentes.

Mais tarde escreveu a peça “O Navio dos Rebeldes”. A construção desta peça foi para a animadora A3 a melhor escola de escrita de texto dramático e de teatro que teve, muito por causa do encenador e de toda a experiência que ele tem.

Neste momento, a escrita faz parte da sua actividade diária:

*(124) «aquilo era um hobbie era uma coisa que eu gostava muito de fazer e não tive a noção de que me estava a empenhar tanto» (130); «então aí passou a fazer parte [de mim] diariamente praticamente. Eu (...) sinto imensa falta se tenho um dia que não estou a escrever ou que não estou a ah estruturar histórias. Faz-me imensa falta»<sup>4</sup>*

A descrição que cada animador faz da relação com a escrita, das pessoas que influenciaram essa relação, bem como o momento da vida em que aconteceu

---

<sup>4</sup> cf. Anexo 6 –Entrevista com a animadora A3

foram marcos importantes nos seus percursos pessoais, daí terem-no expressado nas entrevistas realizadas. São experiências de vida, de leitura e de escrita, que os marcaram e que influenciam o seu modo de dirigir oficinas de escrita.

De seguida apresentamos um quadro síntese do percurso pessoal de cada animador e uma breve reflexão.

	A1	A2	A3	A4
<b>Definição/ relação com a escrita</b>	(6) «sensibilidade»	(1) «gostava imenso de escrever»	(8) «a escrita tropecei nela»	(6) «eu tive uma relação com a escrita bastante engraçada»
<b>Que pessoas influenciaram</b>	Professora e amigas	---	Amiga professora do 1º CEB	A professora do 5º ano
<b>Acontecimento “marcante”</b>	Envio de um trabalho para a rádio	---	Nascimento dos filhos	Necessidade do grupo de teatro do magistério ter textos próprios
<b>Altura da vida</b>	Aos 18 anos	Desde sempre	Aos 33 anos	Aos 15 anos
<b>Profissão</b>	Professora e poetisa	Professora de ensino especial e drama	Professora e escritora de livros infanto-juvenis e peças de teatro	Professor do primeiro ciclo e dramaturgo

**Tabela 2** – Relação dos animadores com a escrita.

Perante este quadro síntese podemos verificar que todos os animadores entrevistados são professores e todos, com excepção de A2, sofreram uma certa influência de professores no seu percurso como escreventes. A animadora A3 destaca-se por só ter descoberto o seu gosto pela escrita já em adulta, talvez pela sua formação de base ser em música. Os outros três, desde cedo, estabeleceram uma relação positiva com a escrita. De notar que todos, com excepção de A2,

estão ligados à escrita também a nível profissional, pois publicam ou já publicaram livros ou tiveram peças representadas.

Podemos, deste modo, inferir que a escola, e mais especificamente, os professores podem ter um papel importante no percurso de escrita dos seus alunos, por várias razões. Em primeiro lugar são eles as primeiras pessoas a fazerem a iniciação à leitura e à escrita e depois são eles que fazem as propostas e, principalmente, são eles que corrigem os textos elaborados pelos alunos. Neste processo comum a todos os professores, o que poderá fazer a diferença serão as estratégias utilizadas: o tipo de iniciação à leitura e à escrita que propõem; os pontos de partida para a escrita, os destinatários e os textos que são lidos na aula; os critérios de correcção e o destino a dar aos textos produzidos são algumas das muitas estratégias que podem influenciar uma imagem positiva da escrita e do sujeito enquanto escrevente.

### 3.1.2 Participação/ Animação de oficinas

#### **«foi por mero acaso» (A1)**

Relativamente ao percurso como animador, A1 revela que foi por mero acaso que começou a animar oficinas de escrita. Recebeu um convite em 2000 da Câmara Municipal de Aveiro, no âmbito do programa “Oficinas do Saber”. Apesar de ser professora há alguns anos nunca tinha ouvido sequer falar em oficinas de escrita. No entanto não se assustou com o convite e fez pesquisas no sentido de saber do que se tratava e qual não foi o seu espanto quando se percebeu que já praticava nas suas aulas, com os seus alunos, exercícios que são próprios das oficinas de escrita.

Esta primeira experiência teve a duração de um dia inteiro e o género literário escolhido para reflectir e escrever foi o “conto”, tendo de manhã dado apontamentos que remetiam para a sua concepção e à tarde desafiou os participantes a escreverem um conto.

(28) «dei a possibilidade aos formandos [de] escolherem o local onde quisessem escrever, não se restringindo à sala que nos foi dada para a escrita, por isso alguns alunos resolveram ir para a rua escrever» (30) «Alguns foram para a cidade escrever ou para junto da ria (...) eles tinham três horas e tal para escreverem um conto, depois regressaram (...) para a fase da leitura e do comentário (...) [e] os melhores textos foram publicados (...) num trabalho da câmara»

A avaliação que faz desta experiência é bastante positiva, pois diz ter sido fácil cativar os primeiros formandos. Muitos deles acompanharam-na em outras oficinas que posteriormente realizou.

A segunda oficina que animou foi um pouco diferente. Já foi a animadora a escolher o título e o género textual, tendo pesquisado mais os jogos de escrita que funcionassem como desbloqueadores. E foi a partir destas pesquisas que desenvolveu as oficinas que se seguiram.

Como professora, **A1** realizou também oficinas com os seus alunos na sala de aula considerando que esta prática foi importante na medida em que, pessoalmente, lhe deram uma boa preparação para as oficinas que desenvolveria depois e que serviram para aperfeiçoar o seu perfil como animadora.

Bem diferente é o percurso de **A4** como animador de oficinas de escrita. Este é o animador mais experiente pois a primeira oficina que animou foi há cerca de vinte anos. Na altura decidiu conceber essa oficina porque tinha como primordial preocupação a falta de expressividade dos textos escritos, falta que foi notada não só na escola mas também na sociedade em geral. A falta de expressividade mencionada prende-se essencialmente com a pouca originalidade e a redundância dos textos produzidos na escola. Desta primeira experiência, o animador **A4** faz uma avaliação pouco positiva, pois do seu ponto de vista, os resultados foram pouco satisfatórios, já que as práticas dos professores que participavam nas oficinas se mantinham praticamente inalteradas.

As oficinas de texto dramático aconteceram logo a seguir e sobre estas o animador A4 tem uma opinião bastante diferente, pois recebeu, e continua a receber, retornos positivos dos participantes no que diz respeito à concretização de peças de teatro nas salas de aula.

Já nos anos 90 o animador A4 dedica-se às oficinas de escrita de texto dramático no Teatro da Trindade, onde realiza uma oficina com a duração de dois anos. Revela que essa oficina foi interessante, na medida em que os participantes escreveram muito e desceram a um rigor e pormenor técnico pouco habitual. Para além das aprendizagens feitas, o animador A4 refere os laços de amizade que se criaram entre os participantes como sinónimo de sucesso. Actualmente, ainda se baseia nesta oficina para planificar as que faz.

As animadoras A2 e A3 participaram em oficinas de escrita antes de serem elas próprias animadoras. A animadora A2 revela que tem por hábito frequentar oficinas de várias áreas, não se circunscrevendo só à escrita ou ao teatro. Aliás, nas suas oficinas faz convergir várias áreas do saber:

(171) *«estou sempre a fazer coisas e acho que (...) às vezes uma oficina até de outra coisa qualquer... de culinária [pode ser] uma ideia fantástica para uma oficina das que costumo fazer»*

Já a animadora A3 inscreveu-se numa oficina de escrita devido a um problema:

(226) *«tinha ideia para fazer uma história e depois não tinha tempo (...) quando tinha tempo parecia que a ideia tinha perdido o sentido e isto desesperava-me»* (228) *«era muito raro a inspiração vir no espaço livre»*

Nesta altura já tinha publicado dois livros quando decidiu inscrever-se num curso de escrita criativa intensivo. Este tinha a duração de um ano, as sessões eram à noite, duas vezes por semana, e tinham que fazer trabalhos de umas sessões para as outras. Nas oficinas tinham um tempo muito curto para fazerem os exercícios.

Apesar desta exigência, os participantes que ficaram até ao fim adquiriram hábitos de escrita para além da oficina, hábitos esses que passaram não só por se encontrarem para escrever como pela aquisição de instrumentos e estratégias de indução da escrita. Como participante percebeu que há exercícios muito eficazes que provocam nas pessoas estados de criatividade e disponibilidade para criar.

Só mais tarde é que a animadora A3 começou a fazer oficinas de escrita de texto dramático no Teatro da Trindade, pois não fazia sentido serem de outro tipo de texto, dado se encontrar num teatro.

Cada animador, ao longo da entrevista foi falando espontaneamente sobre este assunto, não tendo sido perguntado directamente, por exemplo, qual foi o motivo que levou a animar a primeira entrevista. Assim, os animadores A1, A3 e A4 focaram alguns aspectos importantes que serão apresentados na tabela seguinte: como foi a primeira oficina; a razão pela qual animou/ participou; a avaliação desta; as oficinas que se seguiram entre outros aspectos. A excepção é feita à animadora A2 que não faz referência ao seu percurso como animadora, apenas diz gostar de participar em oficinas de várias áreas e que estas experiências são importantes para a concepção das suas próprias oficinas.

	A1	A2	A3	A4
<b>A primeira oficina</b>	Animou uma oficina durante um dia sobre o género textual – conto	---	Participou numa oficina de escrita criativa durante um ano	Animou uma oficina de escrita criativa
<b>Motivo</b>	Foi convidada, no ano 2001, pela Câmara Municipal de Aveiro	---	Achava que quando tinha inspiração para escrever não tinha tempo e vice-versa	Notava falta de expressividade nos textos em particular nos escolares



<b>Avaliação da primeira oficina</b>	Achou que foi fácil cativar os primeiros formandos	---	Apercebeu-se que existem exercícios que induzem a escrita e a criatividade	Pouco positiva. Achou que não mudou nada nas práticas escolares
<b>As oficinas seguintes</b>	Foram de texto poético e experimenta na sala de aula com os seus alunos	---	Fez oficinas de escrita de texto dramático no Teatro da Trindade	Foram de texto dramático. Uma teve e duração de dois anos e foi no Teatro da Trindade.
<b>Outros aspectos a considerar</b>	Desconhecia o que eram oficinas de escrita	Participa frequentemente em oficinas de outras áreas	Já tinha publicado dois livros	Foi há vinte anos que animou a primeira oficina de escrita

**Tabela 3** – Participação/animação de oficinas de escrita

Os animadores têm percursos muito distintos entre si. Dos três animadores que mais falaram sobre este tema, tanto A1 como A3 tomaram contacto com as oficinas de escrita quando já tinham publicado livros. A animadora A1 quando foi convidado para animar uma oficina nem sequer sabia o que era, apesar de, depois de algumas pesquisas, perceber que já fazia alguns jogos de escrita criativa na sala de aula. A animadora A3 foi a única que participou em oficinas de escrita antes de animar. Desta experiência, percebeu que há jogos que induzem a escrita de escrita. A4 é o animador mais experiente, pois anima oficinas de escrita há 20 anos, quando em Portugal era uma actividade praticamente desconhecida. Experimentou, no início, oficinas de escrita criativa, mas como não fez uma avaliação satisfatória começou a fazer oficinas de escrita de texto dramático e com estas sentiu melhores resultados.

### 3.1.3 Concepção de Escrita

À medida que as entrevistas avançavam, os animadores foram revelando as suas concepções relativamente à escrita em geral, ao texto dramático, à escrita criativa, à reescrita, à relação leitura e escrita e ao teatro. Como veremos mais adiante, estas concepções influenciam directamente o tipo de actividades seleccionadas por cada um dos animadores de oficinas de escrita.

	A1	A2	A3	A4
<b>De escrita</b>	Reconhece na escrita em geral o que é característico do texto poético	Dá ênfase à semântica. Caracteriza a escrita como algo inerente à pessoa/ ao seu íntimo	---	---
<b>Escrita Criativa</b>	---	Afirma que a escrita criativa cria bloqueios que têm de ser ultrapassado	Provoca bloqueios que desencadeiam a criatividade	---
<b>Texto Dramático</b>	---	---	Realça o ritmo dos diálogos e a incoerência das personagens para serem creíveis	Escreve pensando em função de um espectáculo. Não o considera um objecto literário
<b>Reescrita</b>	Reconhece a dificuldade para os alunos. Dá importância aos rascunhos	---	---	Reconhece a dificuldade para as pessoas que não têm experiência teatral
<b>Leitura e</b>	Assegura que são amantes/	É da opinião que leitura faz parte	---	---

<b>Escrita</b>	completam-se um ao outro	da escrita		
----------------	-----------------------------	------------	--	--

**Tabela 4** – As concepções dos animadores relativas aos diferentes tipos de escrita.

Relativamente à concepção sobre **Escrita** apenas as animadoras **A1** e **A2** expressaram a sua opinião e evidenciam aspectos diferentes. A animadora **A1** associa à escrita as características do texto poético, isto é, conciso, com fluência e melodia. É esta, também, a concepção que trespassa para as suas oficinas pois foca a palavra como o mais importante do texto, cada palavra vale pelo que é e não por estar junto com as demais. Já **A2** tem uma perspectiva diferente, dando mais ênfase à semântica, ao texto em si, à criatividade e não tanto à palavra, até porque, confessa, dava muitos erros quando era nova. Concebe, portanto, a escrita como algo solitário, associado a formas de estar e de sentir, como algo emotivo, relativo à pessoa e até à oralidade:

(254) «a escrita pode estar em todo o lado em todas as coisas nos nossos movimentos, na nossa forma de estar (...) é uma das formas [que as pessoas têm de] (...) se expressarem mais íntimas (...) e onde deitam muito [cá para fora] (...) as suas emoções mais escondidas» (258) «a escrita (...) é igual para todos desde muito pequenino (...) embora haja também aquelas pessoas que não escrevam, que não sabem escrever» (260) «e que têm histórias fantásticas e que as sabem contar muito bem»

No que respeita à **Escrita Criativa**, as animadoras **A2** e **A3** dizem praticamente o mesmo. Para elas, os jogos de escrita criativa têm como intuito criar obstáculos aos escreventes, de modo a que eles possam ultrapassar essas barreiras. Para além disso, este tipo de escrita remete para a ludicidade e para a informalidade da língua escrita. Este tipo de jogos, diz **A3**, induzem a escrita e a criatividade.

Quanto ao **Texto Dramático**, os animadores **A3** e **A4** também se aproximam nas suas concepções. Ambos percebem este tipo de texto como um texto teatral,

que tem que servir um espectáculo. Para a animadora A3, o texto dramático tem que ter ritmo nos diálogos e “as personagens têm que ser credíveis”:

(148) «*para já as personagens têm que ser credíveis e têm que ter um ritmo (...) que seja de facto aliciante (...) como nós falamos*» (150) «*não pode ser uma coisa, a meu ver, para os miúdos sobretudo (...) tão declamada que eles percam o sentido ao texto e se esqueçam que têm que ouvir o resto (...) para mim é um ponto de honra (...) o ritmo do (...) texto [e] (...) das intercepções*»

Nesta linha de pensamento, o animador A4 diz taxativamente que o texto dramático não é um objecto literário. Aliás, quando escreve uma peça pensa no texto em função de um espectáculo de teatro e como forma de expressão, isto é, geralmente constrói textos teatrais e não textos dramáticos.

Na **Reescrita**, os animadores A1 e A4 não relevaram propriamente as suas concepções, mas ambos evidenciam as dificuldades/resistências que os escreventes com pouca experiência têm na reescrita dos seus próprios textos. Apesar desta dificuldade, o animador A4 diz ser essencial fazer este exercício, principalmente quando se escreve um texto de teatro. Segundo ele, muitas vezes escreve-se demasiado mas o que é produzido não surte efeito em palco, daí a necessidade de se efectuar supressões, adições, substituições e deslocações. Para a animadora A1, a reescrita é um procedimento muito importante na elaboração de um texto e realça a importância dos rascunhos. Na sua perspectiva é importante não os deitar fora, pois nem sempre a versão final é a mais correcta:

(114) «*na escrita é preciso ter a coragem muitas vezes de negar o que se escreveu para recomeçar*» (130) «*é importante nesse aspecto dizer aos alunos, aos formandos, que não rasguem os rascunhos porque pode haver sempre um momento de comentário da evolução porque se passou*» (132) «*até porque pode-se chegar a um terceiro momento e preferirmos a segunda versão*»

As animadoras A1 e A2 são unânimes na sua concepção sobre a relação entre a **Leitura e a Escrita**. Para elas, leitura e escrita completam-se, fazem parte uma da outra. Curiosamente, a animadora A1 diz que estas são «amantes» pois completam-se e influenciam-se mutuamente.

### 3.1.4 Concepção de oficina de escrita

As concepções que cada animador possuem, no fundo, uma linha orientadora das próprias oficinas e revelam algumas competências nomeadamente as humanas e técnicas que são fundamentais para a animação das oficinas. Demonstram, ainda, as convicções ou propósitos das suas oficinas bem como os seus conhecimentos literários e práticas de leitura.

	A1	A2	A3	A4
<b>Concepção de oficina</b>	Faz propostas flexíveis. A oficina é um trabalho de reparação da escrita	Concebe outras formas de escrever – desenhando – e dramatizar. Divulgar a arte e usar a sua própria linguagem	Dá mais importância ao processo do que ao produto final	Dar mais prazer às pessoas. Um espaço de escrita, de prazer e de fazer amizade (partilha)
<b>Fontes utilizadas</b>	Livros de autores que são animadores de oficinas	Experiência de outras pessoas e a vida quotidiana	Livros e a sua experiência e a experiência dos outros	Livros; a sua experiência e o teatro
<b>Sequência da</b>	1 – quebra-gelo: partilha de opiniões; 2 – exercício de escrita e explicação das	1 – quebra-gelo: aquecimento não físico; 2 – actividade principal; 3 – leitura dos	1 – contar uma história olhos nos olhos; 2 – sequência de exercícios encadeados uns	1 – introdução teórica sobre a escrita e teatro; 2 – sequência de exercícios encadeados uns

<b>oficina</b>	regras; 3 – leitura dos textos; 4 – reescrita.	texto; 4 – actividade final.	nos outros.	nos outros; 3 – leitura dos textos; 4 – reescrita.
<b>Pontos de partida</b>	---	Um concerto, uma imagem, uma frase de uma criança, palavras soltas, uma história inacabada	Uma música, jogos com cartas, exercícios com textos de autores	As ideias podem ser trabalhadas de muitas formas

**Tabela 5** – Concepções dos animadores entrevistados relativamente a oficinas de escrita

Os animadores definem diferentes concepções do que é uma oficina, sendo certo que se pautam pelos diferentes objectivos que cada animador se propõe atingir. Quando concebe uma oficina a animadora A1 tem tendência para se debruçar sobre o texto poético pois, como já foi dito, ela associa a escrita em geral às características do texto poético. Considera, no entanto, que as suas propostas são flexíveis o suficiente para o participante enveredar por outros caminhos. Os exercícios que leva para as oficinas podem ser feitos tanto em prosa como em poesia, não sendo de maneira nenhuma estanques. A prova disso mesmo é que fez os mesmos exercícios em duas oficinas distintas, sendo que da mesma proposta, alguns participantes construíram textos poéticos, outros narrativos e outros dramáticos.

O tipo de trabalho que realiza é sobretudo um trabalho oficial, de reparações da escrita. Como dá muita importância à palavra desce a um rigor de linguagem muito grande, debruça-se sobre os pormenores do mecanismo da escrita na tentativa de «remendar» e «polir» o texto até haver «um brilho».

Pelo contrário, para a animadora A3, o mais importante nas oficinas que realiza não é o texto final mas o processo que leva à sua construção, afirmando que o facto dos participantes se aperceberem disso, os liberta de serem “perfeitos”, de

terem que fazer tudo bem e isso desbloqueia-os. O objectivo é mesmo esse, pôr as pessoas a escrever.

Já a animadora A2 explicita que os objectivos da oficina observada por nós era, através da exposição de ilustração de livros, levar o público a ler e a escrever de uma forma diferente:

(51) «ligada também ao livro uma outra forma de ler» (53) «*outras formas de escrever (...) desenhando*» (55) «*como é que nós poderíamos retirar daí (...) pequenas histórias, pequenos enredos (...) para poder depois dramatizar*»

Este, no fundo, era o objectivo da instituição onde trabalhava, o CCB: colocar a população mais perto da arte; divulgar o gosto pela leitura e pôr as pessoas a contar as suas próprias histórias.

Ainda nesta sequência, e de uma forma geral, a animadora A2 concebe as oficinas como uma oportunidade de cada pessoa, segundo a sua maneira de pensar e escrever, contar as suas histórias. Para ela é determinante o respeito pela forma como cada um escreve. Mais do que o processo de escrita ou o produto, esta animadora centra a sua atenção no sujeito escrevente, na sua forma de ser, de escrever, e de estar.

Também o animador A4 concebe uma oficina como um espaço em que não só se escreve mas se criam laços de amizade e de prazer:

(94) «*nos ateliers (...) nós consigamos ter esse espaço para estarmos uns com os outros, para falarmos, para mostrar das nossas coisas e ao mesmo tempo ter a escrita envolvida*» (360) «*e tem tudo a ver com isso (...) com criar mais prazer, o que dá mais prazer às pessoas*»

Neste ponto, as animadoras A1 e A3 dão mais relevância ao trabalho que se faz numa oficina, mas focam aspectos diferentes: a primeira centra-se mais no produto final resultante do trabalho oficial, enquanto que a segunda no processo que leva o participante a escrever. Os outros dois animadores aproximam-se mais

um do outro, e afastam-se destas duas, pois dão mais importância à pessoa e ao seu bem-estar da oficina como ponto de partida para a restauração de uma imagem positiva da escrita.

Para a preparação da oficina, os livros são, sem dúvida, a **fonte mais utilizada**. Tal revela a vontade que os animadores entrevistados têm de cultivarem os conhecimentos literários e a procura de novos exercícios de escrita. A outra fonte mais utilizada é a experiência que pode advir tanto de cada um, como da experiência de outros animadores. Esta experiência de que se fala é devida sobretudo à participação destes animadores em outras oficinas e da partilha de experiências com outros animadores. A animadora A2 também referiu a vida quotidiana e o animador A4 o teatro como importantes para estruturar o plano geral das oficinas.

Quanto à **sequência da oficina**, as animadoras A1, A2 e A3 admitem que, mesmo tendo em conta o tipo de participantes e as suas idades, existe uma estrutura já predefinida para as suas oficinas. Qualquer uma das sequências apresentadas toca nas etapas propostas por BONIFACE (1992) mas nenhum animador as verbaliza. No entanto, baseando-nos nas entrevistas e nas observações, para poder dizer que todos têm uma primeira parte de *motivação* (que pode ser em forma de conversa ou de história), de seguida propõem a *produção* de textos escritos e todos dão a oportunidade de comunicarem o que escreveram. Somente a animadora A1 e o animador A4 dão espaço para a reacção, isto é, para os participantes reescreverem os seus textos. No entanto fazem-no com objectivos diferentes. Enquanto que a animadora A1 sugere mudanças com o intuito de aperfeiçoar o texto, o animador A4 emite novas instruções com vista a trabalhar as etapas do texto dramático e a criação teatral.

A animadora A1 planifica as suas oficinas de acordo com o público-alvo. Quando a convidam para uma oficina, a primeira informação que pretende ter é sobre o seu público e a partir desta planifica a oficina. Embora haja esta preocupação, a animadora A1 tem uma estrutura já pensada para todas as oficinas que incluem um primeiro momento a que a animadora dá o nome de «quebra-gelo». Para este



momento realça a partilha de ideias e opiniões sobre a escrita, a troca de experiências relativamente à escrita e a relação com a escrita. Só depois desta primeira parte é que a animadora A1 faz a proposta de trabalho. Ela insiste muito na importância de definir bem as regras e de os participantes as perceberem e as aceitarem, principalmente se forem crianças ou adolescentes.

A animadora A2 explica que, tal como a animadora A1, também tem uma estrutura predefinida, o que não quer dizer que por vezes se afaste dela ou por adaptação às diversas situações ou por improviso do momento. No entanto, esta sequência já pensada dá-lhe uma certa segurança. A sequência consiste num primeiro momento, o qual também chama de «quebra-gelo» e que é uma espécie de aquecimento não físico. É mais uma ambientação que em princípio já dará algumas pistas para a actividade seguinte. É o equivalente àquilo que BONIFACE (1992) apelida de *motivação*, isto é, a primeira parte da oficina e é o ponto de partida para a escrita. Depois passa para a actividade que quer realmente fazer e por fim uma actividade final e uma reflexão sobre o que se passou na oficina, que não passa pela reescrita dos textos

A animadora A3 começa sempre as suas oficinas por contar uma história, olhos nos olhos, sempre adaptada à faixa etária dos participantes. O momento seguinte é uma sequência de pequenos jogos de escrita encadeados uns nos outros. Sequência semelhante tem o animador A4 que, segundo as observações efectuadas, começa por uma parte mais teórica, em que conversa sobre teatro e escrita teatral e há partilha de ideias. Depois lança os participantes na escrita através da sucessiva instrução de actividades de escrita e de actividades teatrais. Neste aspecto, os animadores A3 e A4 assemelham-se, pois ambos recorrem a um encadeamento sucessivo de jogos de escrita. Tal não é de espantar se pensarmos que os dois fizeram oficinas no Teatro da Trindade, o que significa que tiveram a mesma “escola” de formação em escrita oficial.

A animadora A1 foca a necessidade de explicar as regras e os restantes animadores focam os pontos de partida. Estes podem ser feitos com materiais e actividades diferentes. A animadora A2 refere uma série importante e

diversificada de pontos de partida que utiliza nas suas oficinas que podem ir desde um concerto de música a uma notícia de jornal:

(159) *«podemos começar numa imagem, podemos partir de um concerto (...) de uma música (...) de uma frase de uma criança, dum início de uma história inacabada, de palavras soltas, de uma história do jornal mas para mim [são] importante[s] (...) essas ligações»*

No entanto, e tal como refere o animador A4, o importante nas oficinas de escrita é que se tenha a noção de que a mesma ideia pode ser trabalhada de formas variadas:

(356) *«existe muito o dar às pessoas mais pontos de partida»* (358) *«e perceber que se podem encontrar as ideias ao contrário e essas ideias podem ser trabalhadas das formas mais variadas»*

Através do que foi escrito, percebemos que os animadores possuem algumas competências específicas, segundo os estudos de PIMET & BONIFACE (1999). Podemos afirmar que estes animadores entrevistados possuem experiências humanas e profissionais, ao nível da leitura e da escrita, da animação e participação em oficinas de escrita. De seguida iremos debruçar-nos nas competências técnicas, incidindo o nosso olhar sobre a acção de cada animador para tentar perceber como faz a gestão da oficina em vários aspectos: temporal, espacial, recursos humanos e didácticos.

### **3.2. Estrutura da Oficina**

No sub capítulo anterior conhecemos o percurso de vida e as concepções que os quatro animadores entrevistados. Apercebemo-nos de que há aspectos que os distinguem, mas há outros que os aproximam. Apesar disto, veremos que as concepções que eles evidenciam estão, na maior parte dos casos, de acordo com as práticas por nós observadas, isto é, existe uma relação forte entre o modo

como pensam o que é escrever e o tipo de planificação que fazem para que essa concepção seja uma realidade.

### 3.2.1 Aspectos gerais

Para ser mais fácil a visualização e reflexão sobre os aspectos gerais das oficinas observadas, apresentamos de seguida um quadro que organiza e sintetiza os aspectos tidos em conta quando analisados os dados recolhidos. Como já foi mencionado no capítulo da metodologia, não foi possível observar nenhuma oficina da animadora A3, pelo que, tudo o que foi ou será dito sobre ela tem por base apenas a entrevista. No caso dos outros três animadores, há quase sempre uma união entre o que foi observado e o que foi registado na entrevista.

Estes aspectos gerais de que falamos têm essencialmente a ver com aquilo que BONIFACE (1992) classifica como variantes. Nas oficinas de escrita observadas as variantes são: os dias em que se realizaram as oficinas, o número de sessões e a sua duração, os diferentes locais, o número e tipo de participantes, o material utilizado e a disposição da sala. Iremos verificar que estas variantes condicionam a acção dos animadores, pois não é indiferente, por exemplo, a disposição de uma sala se se tratar de um público-alvo crianças ou adultos.

	<b>Oficina da animadora A1</b>	<b>Oficina da animadora A2</b>	<b>Oficina do animador A4</b>
<b>Dias</b>	16/ 11; 23/11; 07/ 12; 14/12 de 2005	09/ 11/ 06	21/ 01/06
<b>Sessões</b>	4 sessões de 2 horas	1 sessão de 2 horas	1 sessão de 5 horas
<b>Local</b>	Centro Universitário de Fé e Cultura	Centro Cultural de Belém	Universidade de Aveiro
<b>Nº de participantes</b>	10	19 alunos do 3º ano de escolaridade	11
<b>Público-Alvo</b>	Comunidade	A oficina estava	Alunas de Prática

	Universitária ou com idade mínima de 18 anos	destinada para público desde o pré-escolar ao 2º CEB	Pedagógica e Professoras do 1º ciclo
<b>Material distribuído/ utilizado</b>	Uma capa com objectivos da oficina, um poema de Ana Hatherly, uma folha com palavras soltas e uma folha com a explicação da actividade. Revistas, folhas, tesoura e cola	Foi distribuído: lupas; bloco de notas; lápis; revistas; fita-cola; bolinhos; pacote de bolachas; tesoura; ovo de madeira. Foi utilizado o seguinte material: folha de papel de cenário, rádio leitor de cd's, ferrinhos, livros	Foram utilizadas folhas e canetas trazidas por cada participante
<b>Disposição do espaço</b>	Uma sala com várias mesas formando um quadrado de modo a que todos os participantes se vissem e fossem vistos	Passaram pela exposição "Magic Pencil" e na sala no Centro de Pedagogia e Animação. Neste último espaço fizeram os trabalhos no chão	Uma sala com várias mesas formando um quadrado de modo a que todos os participantes se vissem e fossem vistos

**Tabela 6** – Aspectos gerais das oficinas observadas

Numa visualização breve da tabela torna-se evidente, desde logo, as diferenças na duração de cada oficina. A oficina da animadora **A1** decorreu em 8 horas repartidas por quatro sessões, a do animador **A4** teve a duração de 5 horas e a da animadora **A2** apenas de duas. Esta discrepância de duração não significa que estes optem sempre por este tipo de organização do tempo. Podemos tomar como exemplo a animadora **A1** que realizou a mesma oficina de escrita (com os mesmos jogos de escrita) numa sessão de 2 horas. Claro que a organização dos participantes foi diferente, pois ao contrário da oficina observada, em que todos os participantes realizaram todos os exercícios, a outra oficina de que a animadora fala, houve a divisão do grupo e uma parte realizou um exercício e a outra fez outro. Tal revela a grande flexibilidade e capacidade de adaptação da animadora na concepção e realização das oficinas. Revela ainda que a maior ou menor

duração das oficinas depende sobretudo do objectivo que se propõe. No caso da oficina observada, o objectivo era praticar um tipo de escrita mais expansiva e reflectir sobre ela, enquanto outra oficina com a mesma designação, mas que não foi observada por nós, a animadora diz que o objectivo era apenas criar uma motivação para a escrita.

Se atendermos ao número de participantes, a animadora A2 foi a que teve maior número e foi a única em que o público-alvo era constituído por crianças. A oficina estava intitulada “Magic Pencil”, pois era o título da exposição de ilustração de livros que estava no Centro Cultural de Belém. A partir desta exposição, a animadora A2 concebeu uma oficina de escrita criativa e teatro que foi realizada diversas vezes e sempre com a mesma estrutura sendo no entanto, adaptada às diferentes faixas etárias dos visitantes. A oficina por nós observada teve a participação de uma turma de alunos do 3º ano de escolaridade. Isto justifica que o tipo de material utilizado, apesar de ser do quotidiano, teve uma utilização lúdica pois serviu para fazer fantoches, escrever um texto descritivo ou servir para marcar a duração da actividade. Já a disposição da sala do Centro de Pedagogia e Animação (que se situa no CCB) foi totalmente informal, pois não tinha cadeiras nem mesas para os participantes se sentarem e escreverem, e todos os trabalhos foram realizados no chão.

Os restantes animadores dinamizaram oficinas para adultos. Estes aspectos aparentemente pouco significativos podem justificar o tipo de material que foi distribuído e a disposição das salas. O material distribuído por A1 é mais formal e para trabalho com a escrita. Na oficina de A4 não foi distribuído qualquer tipo de material. A disposição das salas destes dois últimos animadores foi exactamente a mesma.

### **3.2.2 Modos de acção**

Após nos termos apercebido dos aspectos gerais de cada oficina iremos apresentar e discutir os aspectos mais de pormenor da acção dos animadores: a

sequência que dão às actividades, como gerem o tempo e o espaço bem como, o modo como integram e fazem interagir o teatro em contexto de oficinas de escrita.

Começamos por analisar a gestão do tempo. A animadora A1 nas quatro sessões que realizou propôs apenas três exercícios de escrita criativa, o animador A4 em cinco horas fez dez exercícios, incluindo também jogos dramáticos. A animadora A2 realizou nove actividades começando com audição de histórias, jogos de escrita, jogos dramáticos e de expressão plástica e musical.

Depois de ter uma pequena conversa com os participantes, a animadora A1 fez a primeira proposta de actividade que foi escrever uma história a partir de fotografias que iam sendo dadas por ela<sup>5</sup>. Deu a possibilidade de escrever sozinhos ou em grupo, tendo os participantes optado por realizar o trabalho 2 a 2. Este exercício teve a duração de duas sessões e os textos resultantes foram lidos e comentados no início da terceira sessão que continuou com uma segunda proposta para se escrever individualmente uma carta, que tinha de começar obrigatoriamente pela frase “Não tenho nada para te dizer mas este nada é a ti que o digo”. Foi dada a terceira sessão para fazer este trabalho tendo os participantes acabado o texto em casa. Na última sessão fizeram ainda um pictopoema para no final ser apresentado aos restantes participantes.

A oficina realizada pela animadora A2 começou com a leitura e visualização das ilustrações de uma história sendo pedido aos participantes para, em grupos de 3, escolherem uma ilustração e contarem uma história<sup>6</sup>. Deixaram a exposição e rumaram para a sala do Centro Pedagógico de Animação do CCB, e aí a animadora encadeou diferentes tipos de exercícios de várias áreas artísticas, começando por um exercício de escrita feito em grupo que consistia na descrição de um objecto. Cada grupo teria que imaginar que eram extraterrestres e fazer o exercício. De seguida, dramatizaram como se os extraterrestres estivessem a dar uma conferência de imprensa. Seguiram-se outros exercícios de expressão dramática e posteriormente, fizeram individualmente um fantoche e puseram-no a

---

<sup>5</sup> cf. Anexo 7 – Notas de observação da oficina da animadora A1

<sup>6</sup> cf. Anexo 8 – Notas de observação da oficina da animadora A2

dançar. Por fim, os participantes tiveram que dançar uma música e improvisaram um lanche inglês “muito fino”. Durante a oficina A2 conversou individualmente ou nos grupos com os participantes.

A oficina do animador A4 teve uma primeira parte em que o animador conversou com as participantes sobre algumas práticas no ensino e sobre teatro<sup>7</sup>. Entre outras coisas, explicou como se faziam os guiões dos filmes de Hollywood. Num segundo momento fez um encadeamento de vários jogos de escrita, que terminou com a dramatização de uma pequena peça feita pelas participantes. O texto dramático foi construído a partir de um jogo de escrita criativa, “O recado” em que o animador ia introduzindo, à medida que as participantes iam escrevendo, novas instruções até chegarem a um esboço de um texto dramático e à representação.

De seguida iremos apresentar um quadro comparativo das acções mais significativas realizadas pelos animadores durante as respectivas oficinas:

<b>Acções</b>	<b>Oficina da animadora A1</b>	<b>Oficina da animadora A2</b>	<b>Oficina do animador A4</b>
Escrita de texto dramático			✓
Escrita de outro tipo de texto	✓	✓	
Reescrita dos próprios textos	✓		✓
Jogos/Exercícios de escrita criativa	✓	✓	✓
Leitura dos próprios textos	✓	✓	✓
Leitura de textos de autor	✓	✓	
Dramatização dos próprios escritos		✓	✓
Jogos dramáticos (que não estão relacionados)		✓	

<sup>7</sup> cf. Anexo 8 – Notas de observação da oficina da animadora A4

com os textos)			
Teoria	✓		✓
Escrita em pequenos grupos	✓	✓	✓
Escrita individual	✓		✓
Correcção individual	✓		
Correcção em pequeno grupo	✓		
Correcção em grande grupo	✓		✓
Negociação das actividades	✓	✓	✓
Conversas sobre a oficina	✓		✓
Conversas sobre outras oficinas	✓		
Conversas sobre escrita	✓		✓
Conversas sobre outros assuntos	✓	✓	
Comentário histórico			✓
Comentários sobre a dificuldade das actividades			✓
Comentários sobre a facilidade das actividades			✓
Criação de peças no final		✓	✓
Dramatização improvisada		✓	✓

**Tabela 7** – Actividades realizadas nas oficinas observadas

Podemos constatar, pela análise da tabela, que as três únicas acções que estão presentes nas três oficinas são: “Jogos/Exercícios de Escrita Criativa”, “Leitura dos próprios textos” e “Negociação das actividades”. Consideramos que todas as actividades propostas pelos animadores foram de escrita criativa e que, a partir destes jogos, se escreveram vários tipos de texto diferentes: poéticos, narrativos, dramáticos. Assim, o mesmo exercício pode ter finalidades diferentes consoante a



conduta de trabalho do animador. Por exemplo, o exercício “da descrição de um objecto por um marciano” foi igual na oficina da animadora A2 e do animador A4. A animadora A2 fê-lo com o intuito de os participantes fazerem uma pequena dramatização, o animador A4 integrou-o na sua oficina para que os participantes se apercebessem que em teatro é necessário algum rigor na linguagem. Apesar destas diferenças foi proposto um exercício de construção de um texto descritivo de um modo criativo.

Outra acção observada que consideramos importante foi as conversas informais efectuadas ao longo da oficina. Consideraram-se apenas as conversas entre animador e participantes mas observaram-se conversas entre os participantes. Eram os próprios animadores a incentivarem a partilha de opiniões de assuntos relacionados com a oficina e não só, de modo a criarem um espaço mais descontraído e de libertação para que o passo seguinte, a escrita, fosse mais fácil e que a partilha dos escritos fosse mais natural. Esta estratégia facilita, sem dúvida, a leitura em voz alta, facto que aconteceu nas três oficinas.

Todos os textos produzidos foram lidos e nenhum participante se recusou a fazê-lo. Apenas na oficina do animador A4 houve algumas resistências à leitura dos próprios textos, resistência que no entanto foi superada com o encorajamento do animador e das restantes participantes. Esta prática da leitura dos próprios textos torna-se importante para a valorização daquilo que o participante produziu, bem como para a apreciação, por parte do animador e dos outros participantes, do trabalho realizado. No final dessas leituras todos os animadores fizeram alguns comentários. A animadora A2 e o animador A4 limitaram-se a dizer que estava bem a todos os trabalhos, enquanto que a animadora A1 abriu a possibilidade de os outros participantes tecerem comentários ao texto lido. Estes referiam o vocabulário utilizado, a construção frásica e o texto na globalidade. Este acontecimento vem confirmar aquilo que esta animadora disse anteriormente acerca da reflexão sobre a escrita. Esta atitude revela que essa possibilidade acontece entre ela e o escrevente, mas que também é aberta a todos, para que animador e colegas possam dar e receber ecos daquilo que fizeram.

Estes retornos podem ser de dois tipos: aqueles que são transmitidos oralmente, como foi dito no parágrafo anterior, ou através de pequenas atitudes como a da animadora A1, que principalmente no início da oficina, deixa espaço e tempo para que os participantes se adaptem e sintam a escrita e quando se apercebe que há algum bloqueio, incentiva e encoraja os participantes para depois poder estar mais à vontade para comentar o trabalho realizado.

(98) «[s]e vejo que a pessoa está bloqueada vou para junto dela, animo, tento observar o que é que se passa» (100) «depois disso posso vir a sugerir uma ideia ou uma frase» (102) «muitas vezes não é preciso tanto a pessoa está simplesmente ainda a pensar e vai querer mais tempo» (104) «e digamos que eu fico satisfeita quando se ultrapassa a barreira do bloqueio e não fico à espera (...) que saia dali uma obra-prima» (106) «e por isso, com toda a sinceridade quando vejo alguma coisa feita (...) faço um elogio contido, não rasgado» (108) «é um momento de encorajamento (...) porque (...) na fase seguinte já estou mais à vontade com essa pessoa para dizer que é preciso melhorar isso ou aquilo»

Este tipo de retornos são dados pela animadora mas existem aqueles que são fornecidos pelos participantes e que podem fazer a mudar o rumo das oficinas. A animadora A2, diz que esses não se podem limitar ao “gosto ou não gosto”, mas mais do que isso, passa pela observação dos participantes, com imediata reflexão, sobre a atenção que estes prestam ou não ao exercício. Ela está atenta a este tipo de ecos e muda a oficina em concordância com eles.

Mas esta “mudança de planos” não é exclusiva desta animadora. Enquanto faziam as propostas das actividades, todos os animadores negociaram as actividades, na medida em que deixaram ao critério dos formandos fazer ou não determinada actividade, fazer um exercício em grupo ou individualmente, etc. Aliás, animadora A1 mostrou-se mais flexível, pois deixou sempre ao critério dos participantes fazerem os exercícios sozinhos, a pares ou em grupo. A animadora A3 diz preferir o trabalho individual, mas também propõe trabalhos em pequenos grupos dependendo do tipo de exercício que tem em mente. Apesar de dizer que

em geral os participantes partem para a escrita sempre individualmente, nas suas oficinas é comum, quando alguém acaba mais cedo ajudar um outro que está mais atrasado. Os animadores A2 e A4, ao fazerem as propostas para as actividades diziam de antemão de que modo se iam organizar, tendo sido ao nível da organização espacial, a animadora A2 quem se revelou mais eclética, pois utilizou dois espaços diferentes onde os participantes se podiam movimentar com alguma liberdade.

Todos os animadores optaram por um tipo de organização em que os participantes escrevem ou individualmente ou em pequenos grupos e nenhum deles planificou actividades para serem realizadas em grande grupo. Estamos, obviamente a falar em termos de escrita, pois a animadora A2 realizou uma actividade, de dança, para ser feita por todo o grupo em conjunto.

Assim, e apesar de estarmos diante de três oficinas bastantes distintas em termos de actividades realizadas e de organização temporal das mesmas, algumas opções tomadas pelos animadores são muito similares, tendo havido três acções que foram mesmo iguais.

### **3.2.3 Escrita/ Reescrita**

Após conhecermos as concepções dos animadores e de verificarmos que estas se encontram com aquilo que praticam nas oficinas que realizam, é a vez de analisarmos o tipo de exercícios propostos. Já deixamos entrever que a grande maioria dos exercícios procuram promover o desbloqueamento da escrita e portanto apelar ao desenvolvimento da criatividade. Arriscamo-nos mesmo a dizer que, todas as propostas se enquadram naqueles que podemos chamar exercícios de escrita criativa, ficando para trás os exercícios de reflexão sobre a escrita, isto é, os exercícios de reescrita. Na tabela seguinte apresentamos, por um lado, os objectivos dos exercícios que são propostos pelos animadores e, por outro, o modo como contemplam a reescrita nas suas oficinas.

	A1	A2	A3	A4
<b>Exercícios de escrita criativa</b>	Motivar para a escrita	Criar novas formas de linguagem	Desbloquear/ expressar sentimentos/ texto dramático/ construir personagens/ reescrever	Desbloquear e abordar o rigor da linguagem
<b>Exercícios de reescrita e aperfeiçoamento</b>	Em oficinas com várias sessões prevê sempre uma para a reescrita e reflexão sobre a escrita	Em oficinas com poucas horas não há reescrita mas esta pode ser feita em casa ou na escola	Pequenas mudanças no vocabulário	Considera um exercício «castigador» mas necessário

**Tabela 8** – Exercícios realizados

Todos os animadores realizam exercícios de escrita criativa embora o façam com objectivos diferentes. Apesar de se poder dizer que para todos a escrita criativa serve como desbloqueadora, ela é utilizada de maneiras diferentes, dependendo do objectivo de cada oficina. Para a animadora A1, no caso das oficinas com duração mais curta, a escrita criativa serve apenas de motivação ou uma sugestão para a escrita sendo mais um ponto de partida para uma escrita mais alargada, mais profunda e pensada ao pormenor. É por isso que para a animadora A1, a reescrita é parte integrante das suas oficinas pois quando planeia uma oficina com várias sessões, uma delas é certamente para a reescrita e para a reflexão sobre a escrita. As outras duas animadoras não revelam tanto essa preocupação.

Para a animadora A2, a escrita oficial é uma ponte que liga outros saberes e outras formas de arte, não tendo como preocupação a reescrita. No entanto, diz que esta falha pode ser colmatada se os exercícios que foram feitos na oficina forem reescritos em casa ou na escola. No caso da oficina observada, o intuito era criar histórias e novas formas de linguagem, através de elementos da exposição ou do quotidiano:

(93) «estou mais preocupada em que eles criem» (95) «*uma forma de expressão diferente*» (97) «*e que percebam outra forma de linguagem*» (99) «*que pode estar dentro (...) de um desenho mas que pode ser posta também em palavras*»

É nesta base que posteriormente desenvolve jogos que criem bloqueios nos participantes para que eles próprios acertem estratégias para ultrapassarem os obstáculos impostos.

A mesma opinião tem a animadora A3 para quem os exercícios de escrita criativa servem para trabalhar o desbloqueio da escrita, a expressão de sentimentos e o texto dramático. Alguns jogos que faz estão mais ligados à música, outros à construção de personagens, utilizando muitas vezes peças de teatro de autores conhecidos. Estas últimas servem para fazer exercícios que vão muito na linha da reescrita em que, por exemplo, são dadas apenas as linhas número par para que os participantes completem as número impar. De resto, a reescrita não é fundamental, para a animadora porque o objectivo das suas oficinas é o processo da escrita e não o produto final, fazendo apenas trabalho de reescrita com participantes mais velhos e quando a oficina tem média duração. As correcções que faz são pequenas mudanças em termos de repetição de palavras, mudanças de vocabulário e não de semântica ou da estrutura do texto:

(392) «*com os mais pequeninos não adianta muito porque eles não têm a noção (...) leva algum tempo para terem maturidade suficiente para perceberem o que estão a melhorar, (...) agora a partir do sétimo ano oitavo nono aí já se pode fazer (...) o trabalho de depuração da linguagem*» (394) «*pegar naquilo e tirar as palavras que estão repetidas (...) reescrever*

*para melhorar (...) quando temos uma turma a trabalhar (...) oito sessões (...) a partir da quinta sessão começa-se a depurar o trabalho»*

Para A4 os jogos de escrita criativa estão direccionados para que os participantes tomem consciência da importância das questões do rigor da linguagem utilizando os jogos que aprendeu com encenadores e que à partida não tinham nada a ver com a escrita. No entanto, ao experimentar esses mesmos jogos, apercebeu-se que eram uma excelente forma de pôr os participantes a escrever pois muitos desses jogos, mais do que desbloqueadores da escrita, contribuem para um conhecimento pessoal e interpessoal de cada um.

Um dos mais significativos é o exercício em que o animador começa a contar uma história e, à medida que vai avançando, pede aos participantes para escreverem alguns pormenores da história: quais eram as cores do nevoeiro; o que se ouvia na clareira; quem estava lá; se alguém entrasse nesse espaço, quem era e o que fazia. Outro exercício elucidativo do modo de trabalhar deste animador é aquele em que pede aos participantes para pensarem num objecto manuseável que coubesse no bolso. De seguida pede para lhe darem um nome, colocarem em cima de outro objecto, descreverem o espaço circundante, o que fazia se uma pessoa entrasse nesse espaço e de seguida se cada um de nós também entrasse nesse espaço. O que dizíamos?

Este tipo de exercícios foca-se, claramente, na descrição do espaço, nas personagens e na progressão da história a partir das acções que as mesmas realizam. São pequenos jogos que induzem os participantes das oficinas a imaginarem a cena já com unidade dramática. A intenção é que aos poucos e poucos os participantes se sintam mais à vontade para fazerem algo mais longo.

O exercício que faz de seguida, já abrange outras etapas do texto dramático. O exercício consiste em primeiro lugar, em pensar num herói e de seguida descrever o que faz, que desejos tem, encontrar uma característica, um amigo que desaconselhasse a fazer a viagem, e continuarem a história com mais uma condição: “Parte à descoberta, há uma batalha e o protagonista perde. Tem outra, uma segunda batalha mas desta vez ganha”.

Neste exercício, além da personagem, trabalha-se o conflito e a acção dramática que, como vimos, está bastante ligada ao tempo dramático da história. Estas são formas criativas de se introduzir o texto dramático na sala de aula, de modo a que os alunos se habituem de forma espontânea e progressiva a este tipo de texto tão pouco estudado.

O animador **A4** é o único que na sua oficina elaborou, intencionalmente, o texto dramático, tendo construído, no final, uma pequena peça a partir de recados escritos, que reflectiram e foram consequência das interacções que já tinha dado sobre como se trabalham algumas etapas fundamentais do texto dramático. Neste exercício houve lugar para a reescrita do texto inicial para que se tornasse mais evidente cada etapa trabalhada anteriormente e para que todas as personagens tivessem um papel importante na peça de teatro. Assim, a reescrita, neste caso, esteve ao serviço não só da melhoria do texto mas sobretudo da melhoria da criação teatral.

De facto, a escrita proposta de um modo criativo é o ponto central de todas as oficinas, não havendo, portanto, um género literário que seja trabalhado profundamente. A reescrita é algo facultativo e de menor importância para todos os animadores, com excepção da animadora **A1**. Assim como não existe um trabalho aprofundado, nas oficinas observadas, do género literário que nos propusemos analisar, veremos de seguida, como é que nestes espaços se faz a interacção entre escrita e teatro.

### **3.3 Interacção entre Escrita e Teatro nas Oficinas**

#### **3.3.1 Concepção de teatro**

Tal como na escrita e na reescrita, o modo como se consegue fazer interagir a escrita e o teatro depende acima de tudo da concepção que cada animador tem sobre teatro. As concepções sobre teatro são sustentadas, para os animadores

entrevistados, essencialmente por duas noções: o teatro como história suportada por um texto ou o teatro como espectáculo e como espaço de arte.

O animador A4 diz que a noção que cada um tem de teatro vai influenciar o modo como se escreve um texto dramático:

(46) «*todos nós temos uma ideia do teatro*» (48) «*portanto aquilo que fazemos quando escrevemos é tentar culturizar essa ideia (...). Se o que estamos habituados a ver é uma coisa muito conservadora (...) muito pouco interessante do ponto de vista plástico, (...) o teatro palavra, (...) aquilo que eu tento reproduzir nos textos que escrevo acaba por ser isso*»

Perante esta perspectiva, o animador A4 insiste na ideia de que um espectáculo de teatro vai muito além do texto e da história, muito para além do que está escrito:

(214) «*escrevemos tudo, para depois constatar que tudo aquilo que se está a passar [de] verdadeiramente importante no espectáculo não é aquilo que está lá escrito*»

A animadora A2 embora não sendo tão radical admite que, muitas vezes, o teatro assenta num texto, apesar de não ser regra geral. Mesmo assim, esta animadora afirma que começou a ligar a escrita e o drama precisamente porque o teatro assenta num texto:

(25) «*muitas das vezes (...) o teatro assenta num texto não é? nem sempre tinha que ser assim mas muitas das vezes sim*»

Relativamente ao espectáculo em si, o animador A4 acha que se hipervaloriza demasiado a história, não se atendendo à sua globalidade, pois uma peça de teatro não é só texto, diálogos, é também a caracterização das personagens, os cenários, mas sobretudo as performances dos actores, no fundo, as acções que se passam em palco que podem ser ou não sustentadas por um texto:



(288) «fazemos uma má leitura das coisas e hipervalorizamos a história»  
(290) «vamos ao teatro e é a mesma coisa gostaste e tal “ah pá uma história assim um bocadinho (...) esquisita e tal” (...) fazemos essa hipervalorização da história quando (...) um espectáculo é muito mais do que isso (...) são mais frequentes felizmente os espectáculos são cada vez mais descontrolados (...) com mais coisas técnicas e outras coisas»

Nesta linha de pensamento situa-se a animadora A3. Na realidade ela tenta construir personagens que para serem credíveis têm que ser incoerentes, e com diálogos com intercepções ritmadas, denotando a concepção de teatro como forma de expressão do real e do texto dramático que serve o espectáculo:

(168) «é um género de teatro que a mim faz sentido porque se calhar se formos falar para outros géneros de teatro é completamente diferente. Para mim o que eu gosto de escrever é de facto num ritmo rápido e as personagens serem credíveis e serem incoerentes para serem credíveis»

No geral, os três animadores são unânimes na concepção de teatro, havendo obviamente as diferenças que já foram apontadas. No entanto, pretendemos saber se estas diferenças são sustentadas por práticas diferentes no que respeita a fazer interagir a escrita e o teatro.

### 3.3.2 Escrita e Teatro

De acordo com o que já foi analisado anteriormente, depreende-se que não existe grande disparidade de concepções sobre teatro. No entanto, a interacção entre escrita e drama que cada um faz nas oficinas é muito diferente. A animadora A1 não realiza oficinas de texto dramático e muito menos exercícios de expressão teatral sendo que a interacção entre escrita e drama é inexistente.

A animadora A2 e o animador A4 realizam oficinas de escrita criativa com muitos exercícios em que fazem interagir a escrita e o drama. No entanto, enquanto o animador A4 canaliza os exercícios de escrita criativa para a construção de

cenários e de personagens com vista a estruturar textos dramáticos, a animadora A2 propõe os exercícios de escrita e a posterior dramatização o que nos leva a crer que os exercícios que propõe não vêm no seguimento do que foi proposto mas que existiriam por si só, mesmo que não houvesse exercício de escrita anteriormente. Por outro lado, o animador A4 utilizou uma pequena improvisação de um acidente de carro para introduzir mais um exercício de escrita que se prendia com a descrição do sucedido. Neste caso, a representação foi uma motivação ou ponto de partida para a escrita.

A animadora A3 utiliza diversos materiais para a construção de textos dramáticos mas não contempla, praticamente, a expressão dramática. Ela própria refere que são representações muito «sumárias», que se resumem à leitura expressiva do texto:

*(68) «eles levantam-se e lêem (...) é muito engraçado porque como eles só têm uma folha» (70) «e depois estão zangados» (72) «normalmente viram-se de costas uns para os outros» (76) «eles estão a ler o texto, alguns sabem umas partes de cor» (78) «Mas não existe nem há tempo (...) quando se tem (...) muito tempo seguido com a mesma turma uma pessoa ainda consegue mas» (80) «[se se] tem uma manhã inteira para trabalhar com um grupo não dá para fazer os exercícios todos e (...) acaba por ser uma dramatização muito (...) sumária»*

As animadoras A2 e A3 são unânimes quando dizem que para as crianças é um estímulo fazerem exercícios de expressão dramática a partir dos textos que produzem. Para a animadora A2, os adultos têm duas reacções: os que gostam de dramatizar e os que, não gostando de dramatizar, preferem ver os seus textos serem dramatizados por outras pessoas.

O animador A4 declara que as pessoas, ao representarem os textos, ficam com uma noção diferente da construção do texto. Para ele, estes exercícios de teatro não são necessariamente algo de muito complexo pois qualquer pequeno jogo de

expressão corporal pode ser um exercício de expressão dramática, sendo muito eficazes tanto em contexto de oficina como de sala de aula. Ele é o único que declaradamente acha que a dramatização de um texto dá uma melhor noção, a quem o escreve, da construção de um texto dramático:

(244) «à medida que essa experiência (...) [da reescrita] se vai desdramatizando quando ele se vê ou se faz nem que seja por brincadeira uma dramatização daquele texto se apercebe sobretudo do trabalho de construção daquele texto»

Assim, podemos dizer que estes três animadores praticam três tipos de exercícios dramáticos diferentes: aqueles que são a continuidade do exercício da escrita, aqueles que servem como motivação para a escrita, aqueles que são uma leitura expressiva do que foi escrito e aqueles que existiriam em oficina mesmo não havendo escrita.

### 3.4 Vantagens e Desvantagens das oficinas

Os percursos, as concepções, os exercícios realizados, são aspecto já contemplados nestas páginas acerca do animador e da construção das oficinas de escrita. Porém, é necessário reflectir sobre o que de melhor as oficinas têm para oferecer e aquilo que têm de menos bom, na óptica de quem idealiza e concretiza as mesmas. Os aspectos tidos em conta poderão ser importantes para uma nova visão da escrita em meio escolar.

	A1	A2	A3	A4
<b>Vantagens</b>	Possibilidade de progredir, de partilhar o seu saber, de procurar mais	Divulgar a arte através da exposição e «convocar» bons livros	Mudar concepções em relação à escrita, aos “escritores” e experimentar o	Os participantes perceberem-se a si próprios; entender melhor o texto dramático

	ideias		prazer da escrita	e ler melhor teatro
<b>Desvantagens</b>	Quando os participantes têm medo de frequentar as oficinas	A sessão não correr conforme o previsto e deixar textos inacabados	O pouco tempo das oficinas para aprofundar as questões da escrita	Criar inseguranças nos participantes

**Tabela 9** – Vantagens e desvantagens das oficinas

Os animadores evidenciam vantagens e desvantagens muito diferentes. A animadora A1 foca as vantagens das oficinas nela própria vindo na partilha de experiências com os participantes a possibilidade de ter mais ideias para a sua própria escrita ou de reformular outras que já tinha. As vantagens também estão nela, pois admite que os participantes frequentam as oficinas por sua causa, por aquilo que ela tem para dar e isso irá influenciar o gosto dos participantes pela escrita e a sua auto-confiança para escrever. A animadora tem esta percepção devido aos vários retornos que tem recebido dos participantes.

(278) «a vantagem é para mim» (280) «eu vou também para progredir»  
 (282) «aquele momento aquela partilha de experiências (...) vão dar mais ideias para (...) eu sistematizar ou reformular uma ou outra ideia que eu tinha sobre um trabalho que estava a fazer» (284) «primeiro eu penso que vou tirar partido daquela situação» (286) «essa é a vantagem para (...) o formador (...) porque já sou uma pessoa com algumas experiências sei que vou dar (...) o máximo de mim mesma, aos formandos, para que eles saiam dali a gostar de escrever» (288) «[e] a sentir que são capazes de [se] surpreenderem como escreventes» (290) «e vejo que há feedback porque (...) vão procurando estar comigo nas outras oficinas de escrita» (294) «e [se] houve necessidade se calhar [de] as pessoas regressam ah porque “ela não disse tudo se calhar tem mais para dizer” (...) eu não esgotei/ ah aquilo que eu sabia/ naquela sessão e a pessoa procura-me para encontrar ainda mais sobre mim»

Já as desvantagens são colocadas do lado dos participantes, sendo a mais relevante a concepção que o próprio faz do que é uma oficina. Para além disso destaca-se o medo que os participantes têm em arriscar em participar nas oficinas pelo receio de se exporem e de exporem a sua escrita aos outros.

A animadora A2 evidencia a vantagem de as oficinas poderem divulgar alguns autores, ilustradores, músicas entre outros, sendo essa perspectiva mais notada no caso da oficina observada por ter sido feita num local vocacionado para a difusão da arte a todos os públicos.

Neste aspecto, os animadores A3 e A4 salientam a vantagem da mudança de concepções relativamente à escrita, ao texto dramático, ao teatro e aos escritores pois têm-se apercebido que muitos participantes pensam que escrever é fruto apenas da habilidade dos escritores e não do muito trabalho de escrita e reescrita dos textos.

Para o animador A4 existem três vantagens essenciais das oficinas. A primeira é a de os participantes se perceberem a si próprios e perceberem que há gozo em escrever, pois quando se escreve livremente e quando se encara a escrita como algo natural, as pessoas começam a conhecer-se melhor pois têm mais tempo para pensar e reflectir. Esta vantagem é do mesmo modo referida pela animadora A3, dado que ela própria experimentou a sensação de ter prazer escrevendo e de estar em estado de criatividade quando era participante de oficinas de escrita.

A segunda vantagem prende-se com o facto de os participantes compreenderem melhor o funcionamento do texto dramático e terem a percepção que não é complicado escrever para teatro.

A última tem a ver com o facto de os participantes lerem melhor um texto dramático e lerem melhor um espectáculo de teatro. Isto significa sobretudo não se cingir apenas à história mas também aos movimentos, às performances dos actores, aos tempos e ritmos da peça, à cenografia, entre outros.

Como desvantagens, as animadoras A2 e A3 acentuam a falta de tempo para aprofundar alguns aspectos importantes da oficina ou de acabar o trabalho começado. No entanto, para a animadora A2, essa falha pode ser colmatada se os professores acabarem esses trabalhos nas aulas (no caso de as oficinas serem para uma turma inteira). Estas partes menos positivas das oficinas são encaradas como um sinal para melhorar.

Os benefícios das oficinas são muitos, principalmente, se forem feitas de um modo continuado, podendo desenvolver algumas competências ao nível da expressão e compreensão escrita, da leitura e do conhecimento de formas de arte.

### 3.5 As oficinas e a escola

Depois de termos tratado a problemática da interacção entre escrita e teatro, não poderíamos deixar de tocar a questão da integração das oficinas de escrita na escola. Para tal, talvez devêssemos ter “dado a voz” a alunos participantes em oficinas de escrita, mas como foi referido no capítulo 5 da metodologia, tal foi impossível concretizar. Serve-nos, pois, a experiência da animadora A1 e do animador A4, ambos professoras e ao mesmo tempo animadores de oficinas. No entanto, é a animadora A1 que mais fala abertamente da sua experiência como professora/ animadora. Numa escola onde leccionava, durante um ano, desenvolveu oficinas de escrita para os seus alunos e para colegas. Pela sua experiência nota-se alguma preocupação em relação ao presente, na medida em que é necessário pensar e repensar as oficinas de maneira a adaptarem-se às diferentes realidades que as escolas portuguesas vivem. Se é verdade que em muitos meios as oficinas de escrita foram iniciativas com muito sucesso, tal como constata A1, nem sempre isso se verificou:

(170) «há professores eu falo por mim chegamos a determinadas escolas em que tudo (...) que era reluzente nas oficinas de escrita passa a ser uma escuridão» (172) «ou seja não resulta» (174) «porque nós temos (...)

*realidades de tal ordem ah que não permitem (...) [que] determinados alunos vejam algum interesse nestes jogos» (180) «neste momento estou a questionar-me (...) porque não fui eu que determinei ir para aquela escola não é? estou a questionar outro tipo de oficinas de escrita» (188) «porque são crianças oriundas de famílias disfuncionais (...) desde que entraram para a escola nunca viram na escola (...) qualquer sinal de futuro risonho»*

Poderá ser este o grande desafio para o futuro: reconceptualizar as oficinas de forma a irem ao encontro dos interesses dos alunos e professores e a colmatarem o desinteresse contínuo que existe relativamente à escola, ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa.

Quanto ao futuro, a contrariar a perspectiva um pouco pessimista desta animadora, que acha que as oficinas de escrita são casos pontuais em que não se vê continuidade neste trabalho, a animadora A3 revela que ela própria aposta e faz formação de professores na área das oficinas de escrita. Devido à falta de recursos financeiros das escolas e agrupamentos, ela não realiza as oficinas directamente com os alunos, como fazia há alguns anos atrás. Se esta situação, por um lado, se torna desmotivante para a própria, pois preferia trabalhar directamente com os alunos, por outro, o investimento nas formações de cariz prático, é de elevada importância, visto que estas são à base da experimentação dos exercícios e jogos, tal e qual como podem ser propostos na sala de aula. Esta estratégia, para além de motivar os professores durante a formação, incute neles novas estratégias de ensino e de aprendizagem orientadas para “aprender fazendo” e para “saber-fazer” característico as oficinas.

No entanto, e tal como alerta a animadora A1, ainda existe um «estigma da sala de aula» muito grande, ou seja, facilmente uma oficina de escrita realizada por um professor numa aula de língua portuguesa poderá tornar-se numa aula tão banal como as outras, e facilmente se adulteram os objectivos das oficinas. Se não for algo totalmente diferente e inovador, os alunos perceberão os exercícios de escrita criativas como mais um trabalho escolar e não como estratégias de aproximação à escrita. Um exemplo que pode parecer insignificante, pois é de

ordem organizacional, é o número de alunos que cada turma contém muitas vezes o dobro ou o triplo do que é desejável numa oficina de escrita. O elevado número de alunos dificulta um acompanhamento mais próximo por parte do professor, bem como, a criação de um espaço intimista que favoreça a troca de experiências e sentimentos respeitantes à escrita.

Mesmo assim, pela sua experiência como professora animadora de oficinas de escrita, A1 acha que os benefícios das oficinas na escola são evidentes:

*(362) «fiz oficinas de escrita para alunos para cumprir um horário que (...) me restava e criei um grupo pequenino de alunos que depois na sala de aula (...) e com outros professores que também praticava[m]. (...) verificava-se que esses alunos (...) percebiam as oficinas de escrita de maneira diferente dos outros» (366) «[a sua escrita] evoluiu sem dúvida ah até relativamente à leitura» (370) «a partir do momento em que um aluno que se deixe desbloquear ah ele não pára de escrever (...) tive situações em que os alunos durante as férias (...) vinham-me mostrar os textos»*

A animadora A3, tal como A1, defende os clubes de escrita, dentro da escola, mas não como mais uma aula de português, devendo estes espaços ser de semblante lúdico e divertido, aspectos essenciais para o desbloqueio da escrita. Estes teriam ainda a função de, não só facilitar a escrita escolar, mas sobretudo e tal como o animador A4 refere, levar a escrita da escola para casa, de modo a criar hábitos de escrita fora do meio escolar:

*(352) «a ideia da oficina não é que se faça tudo ali, a ideia da oficina é o contrário disso é que ali se comece uma coisa para levares para casa»*

**«depende também um bocadinho do gosto de cada professor» (A2)**

Como acabamos de constatar, através do discurso dos animadores, as oficinas de escrita desenvolvidas na escola são, sem dúvida uma mais valia para o ensino da língua escrita. No entanto, não deixamos de advertir para alguns perigos que



advém de uma má gestão deste exercício, não nos podendo esquecer daqueles que são os principais intervenientes neste processo: os professores. É a estes que cabe, se as oficinas forem implementadas na escola, a função de as orientar, o que implica alguma cautela, pois uma oficina de escrita não pode ser apenas um desenrolar de exercícios e jogos de escrita copiados dos manuais, tem que haver inovação e criatividade, além de uma motivação interior muito forte, tal como afirma a animadora A3:

*(496) «se[r] o próprio professor a fazer uma coisa dessas» (498) «isso não tenho dúvidas nenhuma que o impacto era enorme agora tudo depende do professor» (462) «se as pessoas não têm (...) perceptibilidade e esta capacidade de se adaptar às situações (...) nunca vão muito longe não é? e eu tenho a perfeita noção que ao fazer uma oficina de escrita criativa com professores há pessoas que vão ler os exercícios como ah receitas/ e vão aplicar tal e qual» (464) «não tem impacto nenhum junto dos miúdos porque os miúdos vão desconfiar não é? outros/ vão pegar naqueles exercícios e mesmo que os façam tal e qual como aprenderam vão começar a subvertê-los rapidamente e vão começar a por mais um pormenor/ e esses sim perceberam o que é a escrita criativa»*

Nesta perspectiva, as oficinas de escrita não podem ser apenas para preencher/ cumprir o programa de Português pré-estabelecido pelo Ministério da Educação. A postura que os animadores têm deverá ser de permanente reflexão sobre o que faz e de procura de exercícios diferentes, inventando e reinventando novos jogos. Tem que haver uma adaptação tanto à faixa etária como ao contexto da situação em que se realizam as oficinas de escrita, até porque, actualmente os desafios que escola e professores enfrentam não se coadunam com práticas desactualizadas e irreflectidas, como nos diz a animadora A1:

*(164) «a escola é cada vez mais um terreno que se nos apresenta com [...] enormes desafios, os alunos estão sempre a mudar e as oficinas não podem de maneira nenhuma ser uma concepção conservadora» (166) «quem está nas oficinas de escrita tem que estar sempre em constante*

*alerta para as mudanças» (218) «acho que o dinamizador que se propõe apenas ah colar o manual do livro ou da revista que leu determinados jogos (...) para a situação de oficinas de escrita pode frustrar» (220) «ele tem que [...] ter uma capacidade de imaginação muito grande»*

Isto, de forma alguma, invalida um apoio mais directo e concreto aos professores, na informação e formação nesta área específica. Assim, será importante motivar, por exemplo os conselhos executivos e os agrupamentos para que vejam nas oficinas uma mais valia, bem como, incentivar outras instituições: câmaras municipais, bibliotecas, ensino superior e museus para a formação e realização de oficinas de escrita.

De seguida apresentamos um quadro síntese do que os quatro animadores pensam sobre esta questão da implementação das oficinas de escrita na escola e da possibilidade de serem os professores a fazê-lo.

	A1	A2	A3	A4
<b>Experiências de oficinas na escola</b>	Fez oficinas com os alunos. Não deviam ser experiências pontuais. Defende clubes de escrita dentro e fora da escola	---	Forma professores para fazerem oficinas com os alunos e tem tido feedback positivos. Defende os clubes de escrita	As oficinas são pontos de partida para os participantes escreverem na escola e em casa
<b>Possibilidades de realização</b>	Tem que haver actualização das oficinas	---	---	Os exercícios podem ser feitos na sala de aula se forem adaptados à faixa etária
<b>Professor</b>	os professores em constante	Os professores podem fazer	Depende de cada pessoa se a	

<b>animador de oficinas</b>	alerta	oficinas se forem mais apoiados	oficina tem bons resultados ou não	---
-----------------------------	--------	---------------------------------	------------------------------------	-----

**Tabela 10** – Possibilidade de implementação das oficinas de escrita na escola

Gostaríamos de realçar apenas as duas experiências distintas que aqui se encontram: a da animadora A1 que é professora e já fez oficinas de escrita na escola com alunos e professores e a da animadora A3 que forma professores para fazerem oficinas de escrita. Ambas se mostram agradadas com os resultados obtidos nas diferentes situações por onde passaram. No entanto, a animadora A1 pensa que não deviam ser experiências pontuais, pois existem muitos benefícios na sua implementação, nomeadamente na escrita dentro da sala de aula. Ambas defendem, também, os clubes de escrita. Quanto à eficácia das oficinas realizadas por professores, ninguém tem dúvidas que seriam uma mais valia, tendo, obrigatoriamente que existir uma adaptação/ actualização dos exercícios ao próprio professor e à idade dos alunos.

## Conclusões

Ao longo deste estudo foi nosso intuito aprofundar a temática da escrita, das oficinas de escrita e do teatro, tendo por base três questões investigativas às quais ansiávamos dar resposta:

A que tipo de perfil corresponde cada um dos animadores entrevistados?

Que tipo de interacção existe entre a escrita de texto dramático e o teatro no seio das oficinas de escrita?

Que pressupostos considerados nas oficinas de escrita poderão contribuir para a reconceptualização da didáctica da escrita?

Relativamente à primeira questão, o estudo permitiu-nos concluir que os quatro animadores têm perfis diferentes no que se refere aos percursos pessoais enquanto escreventes e enquanto animadores de oficinas e às concepções de oficina, de escrita e de teatro que apresentam. Eles têm, do mesmo modo, opções distintas no que respeita aos modos de acção nas oficinas e nas actividades que realizam. Isto não significa, no entanto, que não tenham alguns pontos em comum.

Assim, para tentarmos dar resposta à primeira pergunta que orienta a investigação, iremos ter como referência as competências dos animadores propostas por PIMET & BONIFACE (1999), as competências humanas, técnicas e de experiência. Relativamente às competências humanas, todos os animadores mostraram-se receptivos às opiniões dos participantes, de tal modo que uma das três acções comuns às três oficinas observadas foi precisamente a “Negociação das actividades”, o que demonstra capacidade de escuta e respeito pelos participantes. Todos os animadores possuem a convicção de que escrever em

contexto de oficina de escrita favorece o desenvolvimento das competências de escrita, bem como podem alterar a imagem pouco positiva que os participantes poderão ter em relação à escrita, a quem escreve e ao teatro. Esta convicção está bem patente, principalmente na animadora A3 que faz formação de professores na área das oficinas de escrita criativa.

Já nas competências técnicas, podemos afirmar que as concepções que os animadores declaram relativamente à escrita, às oficinas e ao teatro vão de encontro às acções praticadas na oficina.

Sobre as concepções de oficina de escrita, existem três posições diferentes: os animadores A2 e A4 observam as oficinas como um espaço de interacção pessoal e de bem-estar, e por isso, fazem interagir a escrita e o teatro nas suas oficinas; a animadora A3 centra o trabalho oficial no processo da escrita e a animadora A1 conduz a oficina no sentido de cada participante conseguir ter um texto final o mais cuidado possível. Estas três perspectivas, embora distintas, não deixam de se complementar.

Ainda em relação à primeira pergunta, pensamos que seria bom destacarmos outro aspecto em que todos os animadores convergem: o plano geral da oficina. Todos os animadores conduzem a sua oficina de maneira diferente, no entanto, a sua estrutura geral é praticamente idêntica e bastante aproximada daquela que é proposta por BONIFACE (1992). Começam sempre por uma parte introdutória que tem como objectivo motivar os participantes para a oficina, podendo ser feita de várias maneiras: uma conversa, a leitura uma história ou conto entre outras. A segunda e terceira parte constituem o corpo da oficina, em que os animadores apresentam actividades de escrita segundo os objectivos a que se propõem, havendo sempre lugar para a leitura dos textos produzidos. A última parte consiste numa actividade final, que pode ser uma dramatização ou uma actividade mais lúdica ou ainda a reescrita dos textos.

A terceira competência apontada por PIMET & BONIFACE (1999), a experiência, é por demais evidente. De registar que todos os animadores sem excepção

escrevem, apesar de só três terem publicado os seus textos, existindo ainda a experiência didáctica, pois todos são professores e todos de áreas diferentes.

Como resposta à segunda pergunta, e tendo consciência do limitado número de oficinas que fizeram interagir a escrita e o teatro, as conclusões não podem ser muito concretas. RYNGAERT (1981:146) diz no livro *O Jogo Dramático no Meio Escolar*, que a relação entre o teatro e a escrita de textos “põe mais problemas do que aqueles que resolve”. Se não é complicado perceber que existe interacção entre escrita e teatro e que tipo de ligação observamos, torna-se mais difícil perceber quais os reais benefícios desta interligação.

De facto, assistimos a quatro tipos de interacção entre escrita e teatro, duas delas observadas na oficina do animador A4. Uma baseava-se na escrita de um pequeno texto dramático e posterior teatralização e a outra consistia em realizar primeiramente um exercício de expressão corporal para de seguida escrever. Neste último caso a teatralização serve como ponto de partida para a escrita. Já na oficina da animadora A2 essa ligação também foi feita mas de um modo mais ténue, visto só ter feito um exercício de escrita e muitos exercícios teatrais desligados da escrita. A animadora A3 diz que nas suas oficinas a interacção da escrita e do teatro passa unicamente pela leitura expressiva dos textos produzidos.

Podemos contudo concluir que nas oficinas observadas o teatro ou é a “consequência” daquilo que se escreve ou então é utilizado como ponto de partida para a escrita. No entanto nunca se verifica o contrário, isto é, a representação para posteriormente proceder à reflexão e melhoramento do texto.

Por fim, para responder à última questão, os resultados mostram-nos que as oficinas de escrita, na generalidade, vão de encontro aos paradigmas da investigação na área da escrita: contemplam a diversificação de textos, estratégias e atitudes fazendo interagir diferentes domínios como a oralidade, a escrita e a ludicidade. No entanto, tal como alguns animadores referem, o escasso tempo das oficinas (em termos de duração de cada sessão e de número de sessões) dificulta a reflexão/ discussão sobre dos processos da escrita e, por

consequente, a tomada de consciência da organização textual e da dinâmica dos escritos. Se perspectivarmos a realização de oficinas de escrita em sala de aula teremos obrigatoriamente de contemplar este aspecto fundamental, que é o aperfeiçoamento da escrita.

Outro factor considerado importante para a reconceptualização da didáctica da escrita, que é apontado pelos animadores, é o facto de as oficinas não servirem só para escrever. Tal como nestas, as salas de aula devem ser espaços de relação pessoal e interpessoal, da prática de uma escrita não só institucionalizada mas também desbloqueadora, intimista e personalizada.

No entanto, as mudanças a nível das práticas de ensino com resultados efectivos no ensino e na aprendizagem dos alunos só poderão acontecer com a formação contínua dos professores e uma implementação, também contínua, de oficinas de escrita em meio escolar.

Fazendo agora uma análise transversal a todo o trabalho, podemos considerar que esta investigação é um pouco generalista, isto é, aborda o tema das oficinas de escrita de um modo muito pouco particularizado. Tendo a sua incisão na perspectiva dos animadores, sentimos algumas dificuldades em traçar um perfil concreto muito por culpa das oficinas observadas serem muito desiguais entre si. Se por um lado, o facto de termos observado oficinas muito diferentes a nível de objectivos e de conteúdo, o que nos dificultou a constatação de pontos comuns, por outro lado, ficámos com uma panóplia de percursos, concepções, vivências, estratégias, actividades e procedimentos muito rica.

Como considerações finais na perspectiva de melhorar os aspectos menos tidos em conta neste projecto e abrindo novas áreas de investigação com vista a aprofundar o conhecimento acerca das oficinas de texto dramático sugerimos a investigação da importância das oficinas para a apropriação, por parte dos alunos,

das competências de escrita. Sugerimos, ainda, uma pesquisa mais profunda do tipo de relação pedagógica que se estabelece entre animador e participantes que favorece a prática de uma escrita mais pessoal. Outro aspecto que seria importante estudar são as concepções relativas à escrita e ao teatro dos alunos que frequentam oficinas bem como perceber se existem diferenças entre a escrita que os próprios praticam na escola e a que praticam nas oficinas. Assim, teríamos uma visão mais alargada e, ao mesmo tempo, particularizada das oficinas.



• *Conclusões*

## **Bibliografia Consultada:**

AMOR, E. (2001). *Didáctica do Português – fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

ANDRADE, A., ARAÚJO e SÁ, H. (1995). *Processos de interacção verbal em aula de Francês Língua Estrangeira*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Anexos volume I).

ARNAL, J., RINCÓN, D., LATORRE, A. (1992). *Investigación Educativa – Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor.

AAVV (2003). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Lisboa: Circulo de Leitores. (vv. III)

AAVV (1999). *Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura – Edição Século XXI*. Lisboa/ São Paulo: Editorial Verbo. (vv. 9 e 10)

BACH, P. (1991). *O Prazer na Escrita*. Rio Tinto: Edições ASA.

BARDIN, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARBEIRO, L. F. (1999). *Os Alunos e A Expressão escrita. Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BARRÉ-DE MINAC, C., POSLANIEC, C. et al. (1999). *Ecrire en atelier – Observation, analyse, interpretation de quatre ateliers d'écriture*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.

BEILLAUD, N. (s/d). *Les ateliers d'écriture: une pratique de plus en plus frequente dans la classe de Français*. (Documento Policopiado)

BONIFACE, C. (1992). *Les Ateliers D'Écriture*. Paris: Éditions Retz.

BROOK, P. (1993). *O Diabo é o aborrecimento – Conversas sobre Teatro*. Porto: Edições ASA.

CAÑAS, J. (1992). *Didáctica de la Expresion Dramática – Una aproximación a la dinámica teatral en la aula*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.

CARMO, H., FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.

CASTRO, C. M. (1938). *A prática da pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

COMPARATO, D. (2004). *Da criação ao guião – A Arte e a Técnica de Escrever para Cinema e Televisão*. Cascais: Pergaminho.

DAMAS, M. M. M. (2006). *Desenvolvimento da Escrita Criativa através de WebQuests no 1º CEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Mestrado).

FRAGATEIRO, C. (1992). O teatro como espaço de liberdade *in Educação pela arte – Pensar o Futuro*. ACARTE: Fundação Calouste Gulbenkian. (pp. 63 – 74)

FRAGATEIRO, C. (2000). “Teatro e tempos livres: um quadro de referência para uma prática teatral que coloque o homem no centro das suas preocupações” *in* CARIDE GÓMEZ, J. A., MARTINS, J. & VIEITES, M. F. (coord) – *Animação teatral – teoria e prática*. Porto: Campo das Letras. (pp. 283 - 301)

GARCIA-DEBANC, C. (1989). Ateliers d’écriture. *Pratiques*. N°61. (pp. 29 – 56)

JEAN, G. (1999). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.

JOLIBERT, J. (1994). *Formando Crianças Produtoras de Textos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

KETELE, J. M., ROEGIERS, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados – Fundamentos dos Métodos de Observação, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

LAFONT, J. (1999). *Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture – Analyse de pratiques sur plusieurs terrains*. Paris: ANRT Diffusion. (Volume 1)

LANDIER, J. C., BARRET, G. (1991). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: Edições ASA.

LEENHARDT, P. (1975). *A Criança e a Expressão Dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.

LEITE, E. (1992). Artes plásticas – Um contributo para as novas perspectivas sobre a Educação. *In: Educação pela arte – Pensar o Futuro*. ACARTE: Fundação Calouste Gulbenkian. (pp. 87 – 94)

LEMAHIEU, D. (s.d). De l'auteur dramatique au meneur d'écriture. *In: Théâtre Public*. Nº99. (pp. 22-41)

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., BOUTIN, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LOPES, M. V. C. (1999). *Texto e criação teatral na escola*. Porto: Edições ASA.

MAESTRO, J. G. (1999). Teatro y espectáculo (Semiologia del discurso dramático). *Textos – Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Nº 19. (pp. 20 – 32)

MARTINS, V. M. T. (2000). *Para uma pedagogia da criatividade – Propostas de Trabalho*. Porto: Edições ASA.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: DEB.

MOJARRO, F. J. V., JURADO, J. A. C. (1999). Evolución del teatro en el ámbito escolar (Una visión desde Andalucía). *Textos – Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Nº 19. (pp. 20 – 32)

MORAIS, D. (1992). “Educação com, para e pela(s) arte(s)”. In: *Educação pela arte – Pensar o Futuro*. ACARTE: Fundação Calouste Gulbenkian. (pp. 17 – 25)

NERY, J. (1993). *Na casa da Língua moram as palavras*. Porto: Edições ASA.

QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Paris: Dunod.

PENLOUP, M. C. (1992). Des ateliers d’écriture... Approche historique, ouvertures didactiques. *Cahiers de Linguistique Sociale – Bitans et perspectives*. (pp. 10 – 35)

PEREIRA, L. Á. (2001). “A formação de professores para o ensino da escrita”. In SIM-SIM, I. (org.) – *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

PEREIRA, L. Á. (2003). “Para uma Didáctica da Escrita no Ensino Básico, teses, pressupostos e condições de possibilidade”, in *Actas do IV Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias da Educação – Percursos e Desafios*. Évora: Universidade de Évora. (Documento em Formato Word)

PEREIRA, L. Á., AZEVEDO, F. (2005). *Como Abordar... A Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Perafita: Areal Editores.

PEREIRA, L. Á. (2006). “O Desenvolvimento de uma competência (textual) narrativa”, in AZEVEDO, F. (coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: LIDEL.

PEREIRA, L. Á., GRAÇA, L. (s.d.). *Algumas determinantes de sucesso no ensino da língua*. (Documento em Formato Word)

REUTER, Y. (2001). La «prise en compte» dès pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture: problèmes et enjeu. *In: REPÈRES*. N° 23. (pp. 9 – 18)

RYNGAERT, J. P. (1981). *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Coimbra: Centelha.

RYNGAERT, J. P. (1995). Le retour au texte, pour quoi faire?. *Enjeux*. N° 35. (pp. 9 – 24)

SANTANA, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita – Estudo sobre a revisão cooperada do texto*. Porto: Porto Editora.

SANTANA, I. (2003). A construção Social da Aprendizagem da Escrita. *Revista do Movimento da Escola Moderna*. N° 19/ 5ª série. (pp. 5 – 32)

SELLTIZ, C., JAHODA, M., DEUTSCH, M., COOK, S. W. (1965). *Metodos de investigacion en las relaciones sociales*. Madrid: Ediciones Rialp.

SEPULVEDA, L. (2000). *As rosas de Atacama*. Rio Tinto: Edições Asa.

SILVA, V. M. A. (1990). *Teoria e Metodologia Literária*. Lisboa: Universidade Aberta.

STERNBERG, R. J., WILLIAMS, W. M. (2003). *Como desenvolver a criatividade do aluno*. Porto: Edições ASA.

TARUJO, L. M. (2001). A expressão oral *in* LAMAS, E. P. R., TARUJO, L. M., CARVALHO, M. C., CORREDOIRA, T. – *Contributos para a Uma Metodologia Científica mais Cuidada*. Lisboa: Instituto Piaget. (pp. 119 – 159)

TAVARES, G. M. (2005). *Uma Entrevista por Mês...* Disponível em URL: <http://html.editorial-caminho.pt/> [acedido em 05 de Setembro de 2006].

TERUEL, T. M. (1999). Dinamización lingüística de textos teatrales – ¿Qué hacer con los textos teatrales en clase de lengua y literatura?, *in: Textos – Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. N° 19. (pp. 20 – 32)

VIEIRA, F. (1988). Interacção verbal e aprendizagem na sala de aula de língua estrangeira, *in: AAVV – 1º Encontro Nacional de Didáctica e Metodologias de Ensino – Actas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (pp. 503 – 516)

VILAS-BOAS, A. J. (2003). *Ensinar e Aprender a Escrever – Por uma Prática Diferente*. Porto: Edições ASA.

VILAS-BOAS, A. J. L. (2003). *Oficinas de Escrita – Modos de Usar*. Porto: Edições ASA.

## ANEXO 1

### Instrumentos para a observação

#### Aspectos gerais da oficina

**Dia:** \_\_\_\_\_

**Horário:** \_\_\_\_\_

**Local:** \_\_\_\_\_

**Animador:** \_\_\_\_\_

**Público-alvo:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Número de participantes:** \_\_\_\_\_

**Material utilizado:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Material distribuído:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Disposição da sala:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Organização do espaço:**

--

**Notas:** \_\_\_\_\_



### Lista de verificação das Actividades da Oficina

Itens para observação	Verificação	Nota de observação
Escrita de texto dramático		
Escrita de outro tipo de texto		
Reescrita dos próprios textos		
Jogos/ Exercícios de escrita criativa		
Leitura dos próprios textos		
Leitura de textos de autor		
Jogos dramáticos (que não estão relacionados com os textos)		
Dramatização de outros textos		
Jogos dramáticos (que não tenham directamente a ver com os textos)		
Teoria		
Escrita em pequenos grupos		
Escrita em grande grupo		
Escrita individual		
Correcção individual		
Correcção em pequeno grupo		
Correcção em grande grupo		
Negociação das actividades		
Conversas sobre a oficina		
Conversas sobre outras oficinas		
Conversas sobre teatro		
Conversas sobre escrita		
Conversas sobre outros assuntos		
Comentário histórico		
Alteração do decurso da oficina		
Comentários sobre a dificuldade das actividades		
Comentários sobre a facilidade das actividades		
Criação de peças no final		
Dramatização improvisada		

**Legenda:** ✓ – Observado.  
 (espaços em branco) – Não observado.

## **ANEXO 2 – Guião da entrevista**

Esta entrevista tem como objectivo principal conhecer o seu perfil como animador(a) de oficinas de escrita. Pretendo saber quais são as suas concepções sobre escrita e drama, como planeiam as oficinas e que elementos didácticos poderão ser vantajosos para a aprendizagem da língua escrita. A entrevista faz parte de um dos métodos de recolha de dados para a dissertação da tese de mestrado em Didáctica da Língua na Universidade de Aveiro. Agradeço desde já a sua disponibilidade.

### **I. As concepções, a génese, como tudo começou**

1. Como começou a ser animador de oficinas? Qual o seu percurso, a sua história? Que motivações tinha?
2. Como se define enquanto escrevente. Para si, escrever é...
3. Como descobriu a escrita, como se relacionava com a escrita quando era novo?
4. Que noção de teatro tenta transmitir?
5. Como se define enquanto animador de oficinas de escrita;
6. Que noção de escrita/ teatro pretende transmitir nas oficinas;
7. Já participou/observou outras oficinas de escrita de texto dramático. Que diferenças e semelhanças encontrou?

### **II. Estrutura da Oficina de Escrita**

1. Como planifica as suas oficinas? O que tem em conta quando pensa nelas?
2. Que fontes utiliza? Que leituras faz?
3. Tenta “transmitir” alguma teoria (explicar o porquê de fazer tal exercício) ou a oficina desenrola-se numa sucessão de jogos? (Que princípios estão subjacentes à oficina?)
4. Quanto tempo, em média, dedica nas suas oficinas à escrita e ao teatro. Que importância atribui a cada uma destas áreas;
5. Que ligação estabelece entre escrita e teatro\ expressão dramática?
6. Altera o decurso da oficina consoante o feedback que recebe?
7. Como corrige os participantes? De que forma?
8. Há um texto final colectivo/ de pequenos grupos/ individuais.
9. Contempla a reescrita?

### **III. As oficinas e a escola**

1. O que se pode esperar da oficina? O que acha que os participantes podem esperar delas?
2. Quais as suas principais vantagens e limitações?
3. O que acha que distingue a escrita feita numa oficina de escrita de na sala de aula?
4. Até que ponto esta oficina (ou as oficinas em geral) poderia ser implementadas na escola? Resultaria? Em que moldes?
5. Acha importante que haja este tipo de iniciativas fora do contexto escolar; a escola deveria deslocar-se para estes sítios?
6. O professor da turma poderia fazer oficinas de escrita na sua sala?
7. Que lugar podem ter as oficinas de escrita na escola?

## ANEXO 3

### Entrevista com A1

1. En – pronto/ ah boa tarde bom dia <risos> ah pronto como a Rosa já sabe é uma entrevista para uma para uma para a dissertação de uma tese é sobre as oficinas de escrita e é um pouco saber as concepções que tem sobre escrita/ a estrutura das suas oficinas de escrita e depois um pouco como é que// um bocadinho da sua experiência como também faz com alunos como é que transporta para a escola como é que isso se poderia fazer/ ah vamos então começar...
2. A1 – vamos então começar
3. En – então/ como se define enquanto escrevente? o que é para si a escrita/ escrever?
4. A1 – esta é a pergunta que eu costumava fazer
5. En – exacto
6. A1 – nas oficinas de escrita e isso dá já alguma pista não é? de como inicio uma oficina de escrita/ precisamente perguntando ao/ formando qual é a sua relação com a escrita como se define como escrevente// e relativamente à minha/ definição de escrita ah posso dizer que não é fácil é de facto é sempre muito complexo definir que se coloca muitas questões ah recordo-me que sempre tive ah uma sensibilidade
7. En – desde nova?
8. A1 – desde muito jovem ah embora só descubra o lado mais/ de prazer da escrita já no fim da minha juventude no final da primeira juventude/ aí nos meus dezoito anos quando/ após muitas leituras tudo de textos poéticos me/ sentir (identificada) com alguns aspectos dessa escrita// e pergunto a mim mesma se não serei eu capaz de fazer/ e experimento/ faço as primeiras experiências poéticas precisamente nessa idade ah com ah com uma pequena intuição que deviam de ser lidas por alguém para ter um feedback da escrita/ ah faço isso de forma muito espontânea através/ dando aos meus professores/ não a muitos na altura como estudante não me recordo de ter professores que me sensibilizassem muito especialmente para a escrita
9. En – pois

10. A1 – mesmo a minha professora de língua portuguesa// de qualquer forma foi a ela precisamente que eu senti mais à vontade para o fazer/ não me recordo de ter/ grandes ressonâncias sobre que fazia e foi precisamente através da opinião de algumas amigas/ e dum trabalho que eu enviei para uma rádio uma rádio nacional/ e que dois dos meus textos foram acolhidos para recensão crítica// portanto/ apostaram/ apostaram naqueles textos para falar para um público geral
11. En – uhm
12. A1 – não sei se foi ou não foi mas a verdade é que a partir daí a minha relação com a escrita modificou-se completamente/ depois de muitos sobressaltos muitas pausas retomo a escrita já numa fase que eu diria uma segunda juventude/ mais perto dos trinta anos e ah faço ah o retorno aos meus primeiros tempos/ ah e reescrevo/ reescrevo os textos//
13. En – essa...
14. A1 – portanto os textos da juventude/ vou retomá-los e refazê-los ah que vai dar origem aos meus primeiros livros/ de escrita poética/ de qualquer... o que eu digo que não foi tempo perdido esse tempo de ach... chamamento ou de achamento/ esse foi um tempo... muito... //como hei-de dizer/ muito/ especial/ não é? ah de qualquer coisa de latente não é? o tempo de latência ah que como tu já sabes de algumas conversas que já tivemos passei a aproveitar para o tempo certo/ que foi o que aconteceu a minha relação com a escrita é de facto de grande aproximação ah de grande ah de aproveitar toda da minha intuição ah e dar-lhe o máximo de paixão e depois pesquisar muito em torno das técnicas da escrita/ li muito/ ah não tudo enfim como sabemos é muito difícil mas li bastante para perceber ah quais são digamos os processos que me desencadeiam para a escrita poética neste caso específico porque não faço poesia ah não escrevo poesia todos os dias como também se pode pensar que é possível fazer-se isso eu não consigo fazer/ posso estar muito tempo sem escrever uma linha/ que seja mas tenho sempre uma escrita que é a escrita quotidiana não é?
15. En – claro
16. A1 – a escrita... já não escrevo tantas cartas como escrevia/ porque de facto eu tinha uma grande paixão na minha juventude antes de descobrir a poesia que era escrever cartas digamos o o recurso à à epistolografia era de facto o treino para a escrita também nesse tempo/ de latência de espontaneidade/ ah deixei entretanto deixamos todos penso que todos deixamos a escrita de cartas

as mensagens via telemóvel vêm substituir esse/ essa esse processo de comunicação que lamento lamento que esteja a acontecer e também está a passar por mim ah digamos que também/ estou um pouco adormecida não é? ah escrevo/ escrevo muito ah como tu sabes todas as semanas para a rádio ah e é esse exercício que se calhar me mantém mais fresca para a escrita ah que é o exercício de escrever crónicas todas as semanas//

17. En – hm

18. A1 – que mais? ficamos por aqui em relação a esta questão? é uma relação como tu vês de grande paixão de aproximação ah de cuidado quando... nunca sei quando um texto está acabado

19. En – hum

20. A1 – sou algumas vezes ansiosa não é? tenho momentos de grande ansiedade penso que o texto merece mais ah trabalho mais recomeço e eu acho que deixo entender isso depois nas minhas oficinas de escrita ah pedindo sempre ao formando que reveja o texto que pense/ muito sobre a palavra a ou b as palavras a ou b que enfim se é possível transformá-las modificá-las ah para que para para poder sentir que se elas estão a fluir melhor dentro do texto

21. En – uhm

22. A1– porque para mim realmente ah a fluência a melodia mesmo não sendo um texto poético a intensidade com que se diz as coisas ah o/ é é muito importante para mim a intensidade sobretudo

23. En – hm a... já começou a falar nas oficinas de de escrita ah como é que começou a ser animadora de oficinas de escrita o que é que... qual foi o seu percurso em relação a essa parte da sua vida?

24. A1 – foi por mero acaso/ ah acho que não tinha sequer ouvido falar de/ que se desenvolvia em Portugal oficinas de escrita e já eu era professora há uns anos ah acontece que no ano dois mil e um uma/ a casa da juventude ah/ que é um departamento da Câmara Municipal de Aveiro convida-me para dinamizar oficinas de escrita no âmbito de um um programa de oficinas do saber ah// eu fiquei um pouco surpreendida primeiro com o convite e depois com o que seriam as oficinas de escrita mas não recusei não me assustei perante isso e fui investigar e fui descobrindo qualquer coisa relacionada com a escrita e por aquilo que encontrei de facto vai ser vai-me mostrar que eu já o praticava no fundo como professora na sala de aula/ que tinha algum embrião era alguma coisa que eu já vinha experimentando nas nas aulas com os meus alunos ah e

- o que era? ah é ao fim ao cabo falar motivar os alunos saber motivar os alunos para aceitarem a escrita como um acto natural
25. En – uhm
26. A1 – e foi fácil nesse aspecto cativar os primeiros formandos
27. En – <risos>
28. A1 – ah foi ah escolhi não sei se fui eu que escolhi ou se me impuseram já não me recordo mas era o conto portanto o género escolhido era o conto fui fazer pesquisas relativamente à concepção do conto ah dei uma parte teórica foi só uma sessão de um dia manhã e tarde dei então alguns apontamentos sobre ah como se concebia um conto ah e da parte da tarde ah coloquei/ desafiei os alunos para escreverem um conto/ ah recordo-me perfeitamente que aquilo/ dei a possibilidade de os formandos escolherem o local onde quisessem escrever ah não se restringindo à sala que nos foi dada para para a escrita ah por isso alguns alunos resolveram ir para a rua escrever
29. En – uhm
30. A1 – portanto alguns foram para a cidade escrever ou para junto da ria ou para portanto eles tinham três horas e tal para escreverem um conto/ e foram então escolher o seu local e depois regressaram ah para a fase da leitura e do comentário/ ah foi muito interessante e depois acabamos/ os textos os melhores textos foram publicados numa/ num trabalho da câmara ah/ sabe que ganhei formandos para futuras oficinas
31. En – <risos>
32. A1 – a futura oficina logo a seguir foi então fui eu que escolhi aí recordo-me/ escolhi poesia/ então fui fazer pesquisas ao nível da de jogos de tudo o que havia de jogos ah para/ que funcionassem como desbloqueador/ da escrita
33. En – exacto uhm
34. A1 – e dei-lhe e recordo-me e dei como subtema ou como subtítulo a essa oficina de escrita “acordar a imaginação”/ e foi um bocado a partir daí que se desenvolveram as outras oficinas a seguir no ano no ano seguinte ah est... desenvolvi então algumas oficinas de escrita na própria sala de aula com os meus alunos e com professores numa escola onde estava colocada
35. En – uhm
36. A1 – ao longo do ano todo que me deu algum treino ah para/ aperfeiçoar o meu perfil como dinamizadora
37. En – uhm

38. A1 – porque eu já me sentia que estava ah num terreno ah que me era gratificante ah que era extremamente receptiva às opiniões dos alunos ah receptiva ao/ às suas às suas evoluções ah e que eu própria evoluía com esse trabalho
39. En – uhm
40. A1 – ah porque não há nada/ mais destruidor não é? ou até neste campo do que estar a desenvolver qualquer coisa que não nos agrada
41. En – claro uhm
42. A1 – é é extremamente improdutivo não se produz grandes coisas e o que eu ouvia é que se produzia os alunos os formandos ah soltavam-se conseguiam dar o máximo e surpreender-se a eles e ao formando ao formador/ ah quando quando há este resultados ah enfim nós podemos-nos autoavaliar como estamos estando a fazer um bom trabalho não digo excelente porque isso excelente/ sobretudo nestas áreas de tão grande subjectividade é é uma arrogância dize-lo não é? com calma vamos obtendo bons resultados
43. En – hm ah então anteriormente nunca tinha
44. A1 – não/ nunca tinha ouvido falar eu venho então a descobrir já nas minhas pesquisas investigações quer durante licença sabática quer para aquele projecto que poderia resultar no doutoramento ah vi que já muitos anos na década de noventa havia/ professores ah que tinham o mesmo perfil até alguns eram poetas que se tinham lançado precisamente na aventura de desenvolver oficinas de escrita ah/ soube// durante um ano da licença sabática
45. En – uhm
46. A1 – precisamente aquilo que eu venho a fazer durante o ano de dois mil e dois dois mil e três só nesse ano eu descobro que outra gente tinha feito também
47. En – uhm
48. A1 – percebes? entretanto até entrei em contacto com alguns pessoas para trocarmos partilharmos experiências
49. En – e como é que... que noção de escrita é que tenta transmitir entre aspas nas suas oficinas de escrita já começou a falar no desbloqueamento da escrita na não se importa de aprofundar um bocadinho mais essa...
50. A1 – eu procuro não impor/ a verdade é que é sempre subjectivo porque acabamos por impor sempre a nossa sinceridade até porque algumas vezes levo sugestões de leituras e são as minhas leituras
51. En – uhm

52. A1 – são as minhas/ ah afinidades com relativamente a certos autores
53. En – uhm
54. A1 – e há uma tendência para ser/ a escrita poética a que prevalece ultimamente tenho fugido um pouco a essa tendência ah permitindo que ah o formando encontre nas propostas dos meus jogos a possibilidade de caminhar por outras vertentes
55. En – hum
56. A1 – ou a pesquisar sobre outros géneros ah a ultima oficina, por exemplo, que fizemos portanto no Centro, no Centro
57. En – de Fé e Cultura
58. A1 – de Fé e Cultura exactamente acho que algumas pessoas ficaram surpreendidas por não ser poesia
59. En – uhm
60. A1 – e por ser a vertente prosa/ ah não quer dizer que todas aquelas propostas de jogos e aquelas imagens que vos mostrei que não pudesse servir para a poesia
61. En – hm
62. A1 – mas a intenção era precisamente desenvolver um tipo de escrita mais ah expansivo ah no entanto ah os pressupostos ou o caminho para chegar ao tipo de escrita que é aquela que eu reconheço na escrita poética que é a escrita concisa contida aperfeiçoada até à/ ao máximo que a pessoa pode dar
63. En – uhm
64. A1 – enfim limar ah depurar a palavra ah sentir que essa palavra vale pelo que ela é e não por estar junto às outras palavras é de facto porque o subtema era “o que fica por dizer
65. En – quando se escreve”
66. A1 –quando se escreve” melhor é a tentativa de não dizer tudo ah sob a pena de do texto perder intensidade
67. En – uhm
68. A1 – perder emotividade não é? portanto concentrar ao máximo ah o poder sobre a palavra/ e não ter medo disso
69. En – uhm
70. A1 – não ter medo ah das dos espaços das lacunas que possa nos parecer à primeira vista que aquela escrita contém ah acho que se consegue esse tipo de escrita ah sem perder nada dar-lhe digamos a consistência que muitas vezes falta nos textos até mesmo em muitos romances que se escreve que se



escreve/ com/ dizem muita coisa/ repetindo-se/ à experiência que eu tenho de muitos romances que tenho lido ultimamente é precisamente dum certo fas.../ duma certa monotonia de ritmos precisamente porque as ideias repetem-se consistentemente repetem-se até à exaustão

71. En – uhm

72. A1 – é claro que depois temos que ver se aquilo há uma intenção por detrás ah mas parece-me a maior parte das vezes/ que anda ali muita verborreia muita/ muita coisa a ser dita que podia ficar por dizer não é?

73. En – uhm também pelo que me tenho apercebido que mesmo por esta conversa que liga muito a leitura à escrita e a escrita à leitura, e sempre muito

74. A1 – amantes/ é/ é uma relação de amantes/ leitura e escrita escrita e leitura completam-se/ definitivamente ah até porque muitas vezes lanço-me para a escrita/ primeiro porque li qualquer coisa antes não é? e são as vozes dos outros autores que me incentivam ah que me lançam para a minha própria escrita

75. En – uhm

76. A1 – e depois é essa escrita que vai absorver a minha voz/ a minha própria voz não é? em comunhão com as vozes dos outros

77. En – uhm

78. A1 – porque se calhar andamos/ no fundo/ eu não digo a plagiar-nos não é essa a ideia/ nem a mastigar-nos/ mas andamo-nos se calhar/ de mãos dadas uns com os outros

79. En – uhm

80. A1 – talvez mais uma relação de andarmos mãos dadas... quando há honestidade quando há autenticidade naquilo que se está a fazer ah não há que temer o plágio

81. En – uhm

82. A1 – não é? não/ não se faz intencionalmente não se repete uma ideia ah enfim para dar/ para se mostrar que se teve uma ideia brilhante não quando me surge uma ideia que eu gosto dessa ideia tenho consciência que essa ideia já foi escrita algures

83. En – hm

84. A1 – não é totalmente minha/ agora certamente disse-a de uma maneira que as outras pessoas não a disseram/ isso tenho a certeza absoluta

85. En – uhm

86. A1 – portanto isso faz de mim portanto também ser única e individual naquilo que escrevo
87. En – uhm
88. A1 – nas palavras que eu coloco para para papel
89. En – hm ah relativamente à estrutura da/ das oficinas já foi falando um pouco mas ah como é que planifica as suas oficinas/ o que tem em conta quando pensa nelas que fontes é que vai beber para
90. A1 – quando me convidam para dinamizar oficinas de escrita a primeira coisa que tendo saber logo é que quem são à partida os formandos não é? que vão constituir o grupo de trabalho/ ah e aí depende desse grupo depende a minha planificação embora/ se calhar há pontos comuns e eu posso falar desses pontos comuns ah vejo sempre num primeiro momento de/ que acho que funciona muito bem na dinâmica das oficinas de escrita ah que é o momento de quebra gelo
91. En – uhm
92. A1 – isto para qualquer situação
93. En – exacto
94. A1 – em que eu coloco mesmo mesmo na sala de aula não é? deixo fluir a a partilha de certas ideias opiniões sobre a escrita ah o que se faz o que não se faz ah quem está bem e quem não está bem quem tem uma relação difícil quem tem uma relação mais facilitada/ enfim procuro aquilo que costuma-se dizer trazer para o centro para o grupo o máximo de ressonâncias límbicas não é? emotivas para que as pessoas se sintam bem/ estão em grupo para partilhar experiências relativamente à escrita/ e que é o diálogo que se estabelece que começa por ser só um formando e o formador ah mas depois sempre o espírito de abertura que acho que é fundamental para permitir se quisermos que os outros formandos também intervirem poderem intervir e/ dar mais uma achega e qualquer coisa para poder ajudar a essa a criar esse clima/ ameno que/ só assim é possível partir para o exercício de escrita/ a primeira sessão é sempre uma incógnita não sabemos muito bem se vai resultar ou não vai resultar/ ah depois disso faço coloco a proposta não é? a proposta da daquilo que vamos fazer/ a proposta de actividade caso seja um jogo caso seja para mais mais para a/ para criar uma situação talvez mais poética/ um jogo um exercício explícito as regras desse jogo
95. En – uhm é importante isso

96. A1 – não é? na sala de aula com os alunos/ começo a maior parte das vezes por jogos/ ah e tenho que explicitar regras/ e uma das coisas que imediatamente apelo/ ao grupo é para aceitarem as regras ou para captarem as regras têm que dar o máximo de atenção/ porque sobretudo numa turma de alunos o mais importante de tudo antes de começarem a dizer escrevam isso ou escrevam aquilo ah é testar o seu nível de atenção e concentração sobre uma determinada situação que pode ser exactamente como é que eles captaram a atenção sobre as regras
97. En – hm
98. A1 – porque se eles não captarem as regras também depois não vão ah perceber os mecanismos os processos da ah escrita que se pede a seguir/ depois de tudo percebido/ em relação a essa proposta há o tempo da escrita não é? o tempo dado o tempo da escrita é aquele tempo da produção ah vou/ se for um trabalho colectivo deixo as pessoas discutirem fazerem as suas/ ah com toda a espontaneidade escreverem e fazerem o que quiserem ah se for individual e vejo que a pessoa está bloqueada vou para junto dela/ animo/ tento observar o que é que se passa com ela para estar bloqueada se é medo portanto auscultar as emoções
99. En – uhm
100. A1 – que estão por trás das/ esses bloqueios não é? ah depois disso/ posso vir a sugerir uma ideia ou uma frase se vejo que as coisas estão/ muito bloqueadas não é?
101. En – hm
102. A1 – uma ideia ou uma frase/ muitas vezes não é preciso tanto a pessoa está simplesmente ainda a pensar/ e vai querer mais tempo e dá-se esse tempo necessário portanto digamos que sobretudo na primeira parte sessão é é preciso não ter muitas pressas nem ser muito exigente nem esperar ah grandes resultados/
103. En – uhm
104. A1 – e digamos que eu fico satisfeita quando se ultrapassa/ ah a barreira do bloqueio e não fico à espera que haja que saia dali uma obra-prima
105. En – uhm
106. A1 – e por isso/ com toda a sinceridade quando vejo alguma coisa feita/ elogio/ faço um elogio contido não rasgado não é?
107. En – uhm

108. A1 – não disparatado/ mas faço um elogio/ à forma como foi vencida essa etapa
109. En – hm
110. A1 – portanto/ encorajamento é um momento de encorajamento acho que esse elogio é mais um momento de encorajamento ah porque na fase na fase seguinte já estou mais à vontade com essa pessoa para dizer ah que é preciso melhorar isso ou aquilo
111. En – uhm
112. A1 – que é preciso rever estas questões ah que caminho ah escolhido pode ser sinuoso/ pode não ser tão fácil para chegar a um determinado fim ah que é preciso portanto se calhar recomeçar
113. En – uhm
114. A1 – porque na escrita é preciso ter a coragem muitas vezes de negar/ o que se escreveu para recomeçar
115. En – Isso é muito difícil de
116. A1 – muitas vezes é muito difícil as pessoas aceitarem sobretudo nos alunos os alunos que têm a noção de que o que começam têm que acabar/ têm que levar a um fim e que não volta atrás
117. En – hm
118. A1 – o que está está e não volta atrás as oficinas de escrita procuram precisamente desmistificar essa ideia que é uma ideia preconcebida ah a ideia que vem que está por detrás do exercício da composição/
119. En – hm
120. A1 – os alunos pensam ah porque lhes foi dito se calhar já na escola primária/ ah que a partir do momento que se deu um tema começa e acaba e não se volta ao assunto/
121. En – hm
122. A1 – as oficinas de escrita não é, na minha opinião, não não
123. En – rompem com essa
124. A1 – rompem com essa
125. En – concepção
126. A1 – concepção de ah aceitar com grado todo o tipo de recomeço
127. En – uhm
128. A1 – nem que seja preciso voltar à terceira vez à quarta vez não é?
129. En – uhm

130. A1 – e é importante nesse aspecto ah dizer aos alunos aos formandos que não rasguem os rascunhos ah porque pode haver sempre um momento de comentário da evolução porque se passou
131. En – hm
132. A1 – até porque pode-se chegar a um terceiro momento e preferirmos a segunda versão por exemplo
133. En – hm
134. A1 – não é? então acho que/ é um trabalho oficial
135. En – uhm
136. A1 – de reparações não é? no fundo de atenção sobre pequenos pormenores dos mecanismos da escrita ah/ de tentativa de da tentativa de remendar ah de consertar mas também de polir não é?
137. En – uhm
138. A1 – e quando nós vemos que já há um brilho sobre o texto acho que podemos descansar
139. En – <risos>
140. A1 – por algum tempo
141. En – uhm ah eu volto à pergunta que fontes é que utiliza para planificar ah as suas
142. A1 – que fontes? de facto dos livros que tenho lido muitos se calhar agora não me perguntes os nomes porque
143. En – <risos>
144. A1 – algumas coisas já foram esquecidas mas depois posso-te fornecer a bibliografia não é? relativamente a posso agora fazer um pouco de esforço de memória ah há autores portugueses que escreveram e que passaram também por esta situação de/ dinamizadores de oficinas de escrita posso citar o/ José António Franco
145. En – uhm
146. A1 – que também é poeta professor do ensino básico da escola eb dois três portanto que trabalhou muito com alunos do quinto e sexto ano ah e que escreveu um livro chamado “a estratégia da poesia” penso que é assim “estratégia da poesia” ah tem aí portanto muito material muitas muitas ideias ah de actividades
147. En – uhm
148. A1 – para desenvolver nas oficinas de escrita/ também para mais jovens há um livro como é? como as cerejas “as palavras são como as cerejas” “as

palavras são como as cerejas” de José como é que é? Alberto/ Virgílio Alberto/  
Vieira eu penso que se calhar o nome já não é bem assim se calhar tenho que  
ir à minha agenda

149. En – não tem importância nenhuma
150. A1 – não tem importância, mas está... eu não sei que bibliografia tens  
consultado
151. En – ah eu tenho tenho consultado mais a nível de de de revistas de
152. A1 – pois as “pratiques”
153. En – exacto
154. A1 – que (toca) muito isso ah
155. En – mas então são coisas mais práticas
156. A1 – são coisas mais práticas estão muito mais digamos já treinada não  
é? sobretudo no ensino do português
157. En – uhm
158. A1 – que são duas pessoas que têm ah uma prática de alguns anos nas  
oficinas de escrita ah e que escreveram portanto sobre isso ah/ que têm  
também já uma opinião sobre o feedback das oficinas de escrita
159. En – uhm
160. A1 – nos tempos actuais passado uns/ dez anos
161. En – uhm
162. A1 – depois de um trabalho de dez anos oficial ah algumas destas/  
algumas destas pessoas já não estão tão optimistas/ alguma coisa já está a  
exigir se calhar ah que se faça mais para dar para dar outros resultados
163. En – uhm
164. A1 – acho que a escola é cada vez mais um terreno ah que se nos  
apresenta com muitos enormes desafios os alunos estão sempre a mudar ah e  
as oficinas não podem de maneira nenhuma ser uma concepção conservadora
165. En – pois uhm
166. A1 – quem está nas oficinas de escrita tem que estar sempre em  
constante alerta/ para as mudanças
167. En – uhm
168. A1 – senão ah ficamos ah como dantes
169. En – uhm
170. A1 – não se evolui não é? depois há professores eu falo por mim  
chegamos a determinadas escolas em que tudo tudo que era ah reluzente nas  
oficinas de escrita passa a ser uma escuridão

171. En – uhm
172. A1 – ou seja não resulta/
173. En – pois uhm
174. A1 – porque nós temos realidades em que os alunos ah portanto temos realidades de tal ordem ah que não permitem ter determinados alunos vejam algum interesse nestes jogos/ que se propõe
175. En – uhm
176. A1 – que entretanto fizeram um furor noutras escolas
177. En – uhm
178. A1 – com outro tipo de alunos
179. En – pois
180. A1 – digamos que neste momento estou a questionar-me/ precisamente por por obra do destino <risos> porque não fui eu que determinei ir para aquela escola não é? estou a questionar outro tipo de oficinas de escrita
181. En – uhm
182. A1 – que não sei exactamente ah a que resultados vou chegar mas posso dizer que neste momento pesquiso muito sobre questões relativas ah a problemas relacionados com// ah a desatenção completa/ o não gostar minimamente da escola
183. En – uhm
184. A1 – e descobrir o que é possível a escola fazer para estes alunos que estão assim/
185. En – uhm
186. A1 – nestas condições/ verifico que eles têm um nível de atenção muito muito baixo/ porque por problemas inerentes à sua até saúde mental
187. En – uhm
188. A1 – e integridade como ser humano porque são crianças oriundas de famílias disfuncionais desde que nasceram ah desde que nasc... desde que entraram para a escola nunca viram na escola qualquer/ qualquer sinal de/ futuro risonho o que eles vêm como com algum futuro é o que podem ganhar ou o que podem trazer para dar sustento à casa ah e que tudo o que diz respeito ao intelectual está fora de questão
189. En – uhm
190. A1 – portanto trabalho com alunos desta natureza
191. En – uhm
192. A1 – e como é que os cativo?

193. En – é isso <risos>
194. A1 – quando lhes digo que estou a ler/ sobre os problemas deles
195. En – uhm
196. A1 – quando levo para a sala de aula livros/ que falam de transtornos mentais que falam de/ alcoolismo/ de vícios e falo disso na sala de aula quando lhes peço que/ vamos fazer uma actividade e vou ficar a olhar para eles para ver quanto tempo é que conseguem por exemplo estar a ler um texto sem pensarem em mexer no telemóvel/ sem pensar em ah dar uma cotovelada ou um pontapé a um colega ah sem se levantarem da cadeira
197. En – uhm
198. A1 – e isso resulta/ quando sabem que há uma pessoa preocupada a avaliar um pequeno esforço deles
199. En – uhm e acha que... ainda está a ver como é que como é que as oficinas poderão ajudar a
200. A1 – <int> exactamente agora estou a ver como determinados jogos que eu desenvolvi/ ah com grande entusiasmo noutras salas de aula
201. En – hm
202. A1 – da cidade não é? de Aveiro como é que agora eu vou ah abrir as portas para que eles gostem deste tipo de exercícios
203. En – uhm no fundo é um pouco a ver reconceptuação, reconceptualização
204. A1 – é
205. En – das oficinas de escrita para outros alunos
206. A1 – exactamente para outro tipo de alunos/ porque encontrei de facto uma ah realidade bastante dificultada não é? uma realidade que dificulta muito o trabalho ah de pegarmos apenas nestes nos manuais naquilo que se pesquisou e agora é só pôr em prática não
207. En – uhm
208. A1 – há que fazer um trabalho se calhar de um ano dois anos
209. En – hm
210. A1 – e se calhar depois não chegamos ao tempo desses alunos e já os perdemos, não é?
211. En – pois
212. A1 – mas ah não não me sinto desanimada
213. En – uhm



214. A1 – precisamente por que encontrei ah se calhar outra vez por mero acaso <riso> por mero acaso a forma de chegar a esses alunos não é?
215. En – uhm
216. A1 – e de facto este caminhar assim paulatinamente com calma/ ah reinventando reinventando acho que é preciso saber reinventar ah os jogos
217. En – uhm
218. A1 – acho que o dinamizador que se propõe apenas ah colar o manual do livro ou da revista que leu de determinados jogos para situação para a situação de oficinas de escrita pode frustrar
219. En – pois uhm
220. A1 – e ele tem que ser/ ter uma capacidade de imaginação muito grande
221. En – <risos> ah e em relação ah às oficinas há então muito a dualidade da escrita/jogo/prazer
222. A1 – exacto para o trabalho ser ah para fruir para o trabalho fruir de forma mais emotivo ah e com frutos
223. En – uhm altera o decurso das oficinas consoante os feedback's que que vai recebendo
224. A1 – sim sim
225. En – dos participantes?
226. A1 – exacto/ altero/ altero ah a oficina que eu/ desenvolvi no Centro de Cultura de Fé e Cultura
227. En – Centro Universitário de Fé e Cultura
228. A1 – foi digamos um trabalho/ foi basicamente o que eu tinha desenvolvido no encontro de oficinas de escrita na Universidade de Aveiro
229. En – hm
230. A1 – ah mas ah com gratificação de ser com... disperso por quatro sessões
231. En – uhm
232. A1 – enquanto que na universidade ficou concentrado em poucas horas não é?
233. En – uhm
234. A1 – portanto deu mais tempo para ah ver o trabalho quase individualizado não é? e de chegar mais/ ah a determinadas questões fulcrais nos processos da escrita no pensar a escrita
235. En – uhm

236. A1 – enquanto na universidade foi só um tempo de quase de motivação de dar uma sugestão não é?
237. En – uhm
238. A1 – de uma proposta e deixar um bocado fluir à vontade a espontaneidade recordo-me como as pessoas estavam a escrever a história a partir das fotografias das discussões que se colocou vocês tiveram muito mais tempo para reflectir para pensar/ mesmo depois quando foi vos dada a segunda fotografia houve mais uma sessão para reescrever portanto para testar de facto a vossa/ a vossa predisposição para o recomeço porque no fundo é um bocado o teste não é?
239. En – uhm
240. A1 – para o aluno se perceber se é resistente ao recomeço ou se é receptor não é? se recebe bem o o recomeço penso que ali foi muito bem aceite foi bem aceite
241. En – foi uhm
242. A1 – ninguém se aborreceu pelo facto de ter ah no fundo acho que todos caminharam para aquilo que eu penso que é um pouco o sentido da vida tudo faz sentido
243. En - <riso>
244. A1 – mesmo quando nos apresentam-se coisas muito contraditórias mas parece que até nem foi tão contraditório assim quando se apercebem se vão apercebendo há um ou outro um aspecto ou outro que é ah que está em consonância com a fotografia anterior que esteve em consonância com a fotografia anterior
245. En – hm sim
246. A1 – eu acho que mesmo no meio das contradições nós encontramos sempre pontos coincidentes ah que são factores ah factores psicológicos ah extremamente importantes para não deixar a pessoa desanimar não é?
247. En – hm também ah pronto um pouco já foi dizendo ah nas oficinas há sempre trabalho individual trabalho de grande grupo pequeno grupo ou...
248. A1 – é ah a actividade que eu levo normalmente permite essa escolha essa flexibilidade ah procuro que exista sempre naquilo que eu proponho não impor nem o trabalho individual nem o trabalho colectivo
249. En – uhm
250. A1 – deixar que seja o grupo a decidir
251. En – ah

252. A1 – por isso por acaso ali no nosso trabalho todos optaram por ficar dois a dois
253. En – hm
254. A1 – o grupo era pequenino não é? dois a dois ah mas já trabalhei onde as... onde as pessoas quiseram ficar sozinhas onde quiseram grupos maiores portanto
255. En – uhm mesmo dentro do grupo pode haver pessoas que queiram trabalhar sozinhas e outras em grande grupo
256. A1 – em grande grupo eu dou não não imponho “olha agora vão trabalhar sozinhos” não/ não ficam sempre fica sempre ao critério dos formandos
257. En – uhm
258. A1 – optam um bocado por essa escolha
259. En – hm e ah a reescrita como é que contempla? não...
260. A1 – a reescrita por vezes dada a sessão se a sessão for espalhada por várias hor... sessões prevejo uma sessão pelo menos para a reescrita que foi mais ou menos o que aconteceu para a ali não?
261. En – hm
262. A1 – tivemos não tanto uma sessão porque ali punha sempre qualquer coisa mais mas uma hora uma hora e pouco para o trabalho da reescrita até porque alguns fizeram um trabalho de casa não é?
263. En – <risos> exacto
264. A1 – fizeram acabaram por fazer o trabalho de casa que isso também é bom/ que sintam vontade de o fazer fora dum do espaço destinado para a oficina de escrita
265. En – hm e olhando assim para para as suas oficinas o que acha que que os participantes esperam quando quando quando vem para para a sua as suas oficinas?/ é um bocadinho pôr-se do lado de fora não é? <risos>
266. A1 – é que eu pergunto o mesmo o que é que eles esperam de mim? ah/ eu eu e aí eu procuro que sem saber exactamente o que eles esperam de mim mas ah que procuram ter ali uma pessoa com um espírito todo aberto/ uma pessoa de espírito aberto/ flexível/ amiga/ ah/ colaboradora/ ah/ que não vai ninguém que vai impingir
267. En – uhm
268. A1 – concepções teorias/ ah alguém que está predisposto também se colocar ao lado deles como formanda

269. En – uhm
270. A1 – a aprender também/ ah portanto eu também ah também gosto que os formandos se contem comigo assim
271. En – uhm
272. A1 – não vêm de mim uma pessoa convencida/ ah <mudança do lado da cassete> procuro ah mostrar aos formandos ah que espero/ sobretudo a partilha
273. En – uhm
274. A1 – que eles também se sintam à vontade para partilhar as suas experiências/ por isso a primeira momento de partilha para mim é sempre muito boa ah porque fico a observar fico retenho muitas vezes as/ já algumas ideias que o formando tem sobre a sua escrita ah e vou portanto procurar estar ao lado de/ individualmente de um aluno não é? para sentirem que eu sou uma amiga que posso estar ao lado deles para desenvolver/ e na evolução porque é no fundo também um percurso
275. En – hum
276. A1 – que eu proponho a mim mesma
277. En – e/ quais são as principais ah por exe... ou a principal vantagem das suas oficinas e a principal limitação de ah das suas oficinas
278. A1 – lim...vantagens vejo muitas vantagens ah em primeiro lugar ah aí posso posso pode parecer um bocado egocêntrico ah mas não é/ a vantagem é para mim
279. En - <risos>
280. A1 – eu eu acho que sim/ que tem que haver sobretudo esta ideia de que eu vou também para progredir não é?
281. En – uhm
282. A1 – eu estou com aqueles aquele grupo quer seja muito jovens ou menos jovens sei que ah aquele momento aquela partilha de experiências de experimentações vão dar/ mais ideias para por exemplo/ eu sistematizar/ ou reformular uma ou outra ideia que eu tinha sobre um trabalho que estava a fazer
283. En – uhm
284. A1 – portanto primeiro eu penso que vou tirar partido daquela situação daquele momento
285. En – uhm

286. A1 – essa é a vantagem para o formando para o formador/ eu eu também porque já sou uma pessoa com algumas experiências sei que vou dar ah vou dar o máximo de mim mesma/ aos formandos/ para que eles saiam dali a gostar de escrever
287. En – uhm
288. A1 – ou gostar mais ou a sentir/ que são capazes de surpreenderem como escreventes
289. En – uhm
290. A1 – ah que pode ficar uma ideia vai ficar de certeza uma ideia ou outra repetida que vai ah servir de mola de motor para para outros trabalhos e vejo que há feedback porque as pessoas vão-se ah as pessoas que eu vou encontrando numa oficina vão procurando estar comigo nas outras oficinas de escrita que é o teu caso
291. En – <risos> exacto
292. A1 – que é o teu caso ah que isto significa ah que houve empatia não é?
293. En – hm
294. A1 – e que houve necessidade se calhar para umas pessoas regressam ah porque “ela não disse tudo se calhar tem mais para dizer” óptimo/ portanto/ eu não esgotei/ ah aquilo que eu sabia/ naquela sessão e a pessoa procura-me para encontrar ainda mais sobre mim/ ou também sei que há pessoas que vem porque gostaram tanto tanto que querem repetir
295. En – uhm
296. A1 – não é? portanto muito bem muito bem// ah enfim estas são de facto as vantagens as limitações/ as limitações ah são muitas vezes questões ligadas se calhar ao próprio/ a ideia de oficina de escrita/ a escrita em si mete medo para muitas pessoas
297. En – uhm
298. A1 – há pessoas “eu gostava de tentar fazer uma oficina de escrita ah mas não sei se sou capaz”
299. En – uhm
300. A1 – encontro muitas pessoas que têm esta opinião/ mesmo por dizer “não vem vais gostar” elas acabam por não vir não é? os grupos são sempre com como vês são grupos sempre muito pequenos
301. En – uhm

302. A1 – ah por um lado é bom trabalhar-se com grupos pequenos mas vê-se que ah nota-se que não são muitas as pessoas a afluir às oficinas de escrita
303. En – uhm
304. A1 – muitas delas porque têm medo
305. En – uhm
306. A1 – têm medo de enfrentar têm têm medo de ser exporem/ porque o trabalho acaba por ser um trabalho/ para os outros
307. En – pois
308. A1 – é deixar a escrita individualizada para partilhar com outro
309. En – uhm
310. A1 – ah e isso considero uma limitação
311. En – uhm
312. A1 – mais? se calhar há mais mas pode ser que entretanto ocorra <risos>
313. En – <risos> ah o que é que acha que distingue ah a escrita feita numa oficina de escrita da escrita feita em sala de aula? já que tem essa experiência como professora
314. A1 – sim ah primeiro/ numa oficina de escrita há sempre menos alunos do que numa sala de aula
315. En – uhm
316. A1 – e os resultados são sempre muito mais ah eufóricos/ mais entusiasmantes numa oficina de escrita ah há sempre mais tempo para ah para a emoção da escrita
317. En – uhm
318. A1 – na sala de aula ah ou de facto pode haver eu já tentei fazer isso “vamos hoje a uma aula de oficina de escrita” para uma turma de vinte e poucos alunos/ sabemos que há sempre metade da turma que não se interessa que não dá o formador ou neste caso o professor// num espaço de noventa minutos por exemplo
319. En – uhm
320. A1 – não tem muito tempo/ para atender individualmente a todos os alunos
321. En – uhm
322. A1 – ah e não há também aquela/ fórmula mágica não é? ah ainda mesmo nos manuais dizendo “façam oficinas de escrita” incentivando à prática das oficinas de escrita não é uma ideia imposta oficialmente em prática

323. En – uhm
324. A1 – só pratica muitas vezes quem está sensibilizado ou como conhece alguma coisa das oficinas de escrita que não é a maioria dos professores
325. En – uhm
326. A1 – é uma minoria que conhece esse trabalho de oficinas de escrita
327. En – uhm
328. A1 – e portanto na sala de aula ah as condicionantes são muito grandes
329. En – uhm
330. A1 – ah apanhámos três ou quatro alunos no máximo no total
331. En – uhm
332. A1 – que ganhou ah e que percebeu
333. En – uhm
334. A1 – o que é o trabalho oficial de resto/ é o normal
335. En – a principal limitação é por serem turmas muito grandes por ser na sala de aula
336. A1 – sim por ser em sala de aula há de facto o estigma da sala de aula não é? é a aula para dar matéria
337. En – uhm
338. A1 – não tanto para fazer esses ah acertos esses ou essas correcções/ há sempre digamos se calhar a imagem ah que é de uma sala de aula
339. En – uhm
340. A1 – do trabalho oficializado o trabalho de cumprir programas
341. En – uhm
342. A1 – ah e que há e pronto para isso ser ah retirado para retirarmos essa imagem havia aí um grande trabalho de um esforço a fazer
343. En – hm
344. A1 – que se calhar pode-se conquistar isso paralelamente havendo clubes de oficinas de escrita
345. En – uhm passaria mais por isso
346. A1 – exactamente
347. En – até pelo facto de ser o professor a propor ia
348. A1 – exactamente pois também pode ser o próprio professor de escrita é professor de língua portuguesa é o professor não é que debita a matéria agora ele vem cá com umas coisas com umas coisas engraçadas como é que isso se encaixa não é?
349. En – <risos>

350. A1 – ah pronto talvez através de escrita de um clube um clube... de prática de oficinas de escrita que pudesse portanto ir habituando o aluno a conhecer as vantagens das oficinas de escrita e depois chegando à sala de aula o professor continue o trabalho mas o aluno já está digamos ah preparado
351. En – uhm
352. A1 – para isso
353. En – uhm
354. A1 – pronto já fiz as duas coisas também
355. En – uhm
356. A1 – testei as duas coisas à parte e portanto estou a falar com alguma algum conhecimento de causa de que os alunos que estiveram nas oficinas de escrita quando chegam às aulas já sabem o que estão a fazer
357. En – uhm
358. A1 – e esses são elementos muito importantes para motivar os outros
359. En – exacto
360. A1 – isso é verdade
361. En – uhm disse que já criou uma um clube de oficinas de escrita não se importa de falar um bocadinho dele?
362. A1 – não foi propriamente criar clubes de oficinas de escrita fiz oficinas de escrita para alunos para cumprir um horário que me tinha que me restava ah e e criei um grupo pequenino de alunos que depois na sala de aula foi comigo e com outros professores que também praticava fazíamos práticas de oficinas de escrita e verificava-se que esses alunos eram/ percebiam as oficinas de escrita de maneira diferente dos outros que não tinham conhecimento
363. En – uhm
364. A1 – do que eram oficinas de escrita
365. En – e acha que depois em sala de aula ah a escrita deles também evoluiu?
366. A1 – ai evoluiu evoluiu evoluiu sem dúvida ah até relativamente à leitura
367. En – ah uhm
368. A1 – disso não tenho dúvidas quanto aos resultados são francamente muito mais ah positivos para os alunos
369. En – uhm
370. A1 – a partir do momento em que um aluno que se deixe desbloquear ah ele não pára de escrever/ quando quando ele está em sintonia com a escrita



- ele depois em casa/ tive situações em que os alunos durante as férias faziam encontravam-me e vinham-me mostrar os textos
371. En – ah
372. A1 – portanto eles acabam por se apaixonarem pela escrita
373. En – ah pois eu tinha aqui uma pergunta até que ponto as oficinas de escrita podem ser implementadas na escola já
374. A1 – já disse
375. En – disse há pouco ah acha... também já está um pouco implícito acha importante este tipo de iniciativas fora do contexto escolar
376. A1 – sim
377. En – ou a escola desloca-se ou se calhar no contexto escolar ou então no contexto sala de aula talvez mais
378. A1 – exactamente contexto falamos nas oficinas de escrita fora da sala de aula importante que houvesse nas autarquias
379. En – hm
380. A1 – ou como é que posso dizer sei lá// em ou clubes nos atl's
381. En – uhm
382. A1 – por exemplo agora nos atl's também salinhas de oficinas de escrita ah/ que levasse já um embrião na escola primária
383. En – uhm
384. A1 – aliás eu fiz dinamizei algumas oficinas de escrita mesmo para educadores de infância
385. En – uhm
386. A1 – com muitas propostas interessantíssimas giras mesmo para eles começarem na pré
387. En – uhm
388. A1 – na pré-primária e depois leva-las para para a primária até quando o aluno chegue ao/ segundo terceiro ciclo não seja uma novidade
389. En – uhm
390. A1 – mas isto é um trabalho/ que isto é feito só por alguns professores
391. En – pois
392. A1 – não tem continuidade é um a grande incógnita é... o grande problema disto tudo é como dar continuidade
393. En – uhm
394. A1 – normalmente ah o que me parece que está a acontecer no nosso país é que se circunscreve apenas a situações pontuais

395. En – pois uhm
396. A1 – portanto ah dizer que isto tem futuro/ é uma incógnita
397. En – uhm pois é são é por umas temporadas ou com pessoas que são
398. A1 – são muito/ sensíveis
399. En – uhm
400. A1 – a este tipos de actividades// e que se esgotam muitas vezes não é? até nas próprias pessoas que depois desanimam
401. En – pois
402. A1 – e as pessoas acabam por desanimar
403. En – ah pronto acho que que/ as duas últimas perguntas eram como o professor da turma poderia fazer oficinas de escrita na sua sala já falou e disse que seria um bocadinho complicado e que lugar podem ter as oficinas de escrita na escola
404. A1 – eu continuo a achar que se devia de apostar de motivar o conselho executivo a verem vantagens/ na criação de pequenos clubes de escrita que era sem dúvida uma mais valia para a sala de aula
405. En – uhm
406. A1 – e pelo menos na minha escola não vejo ninguém a pensar nisso
407. En – uhm
408. A1 – ah eu ainda abri a possibilidade de dinamizar uma oficina de escrita para professores porque havia este ano temos que ocupar horas não lectivas
409. En – uhm
410. A1 – ah não houve inscrições
411. En – ah
412. A1 – também a realidade daquela escola é muito diferente das outras realidades
413. En – uhm
414. A1 – como te disse o que estou a fazer para poder perceber a dinâmica dos alunos
415. En – uhm
416. A1 – para poderem saber se para o ano posso implementar as oficinas de escrita
417. En – ah esse é um trabalho a longo prazo
418. A1 – a longo prazo

419. En – ah até porque estas últimas políticas educativas de aumentar o horário até seriam é uma mais valia para as oficinas
420. A1 – era era
421. En – porque iam-se juntar poucos alunos
422. A1 – <int> <ind> o conselho executivo entendeu muito bem isso em substituição o que estou a fazer? gabinete paralelo
423. En – <risos>
424. A1 – não estou a desgostar estou a conhecê-lo a conhecer os mais problemáticos ah no fundo estou a criar uma amostra de... eles acabam por ser todos muito iguais não é? mas neste gabinete pesquisando sobre ah a desmotivação as grandes os grandes problemas de base ah nestes alunos para a aceitação da escola certamente estou ah a pesquisar um terreno estou a tentar descobrir nesse terreno ah que actividades posso depois desenvolver na sala de aula uhm e ter que reformular tudo o que eu fiz nas oficinas de escrita até agora
425. En – uhm pronto ah está feito muito obrigada
426. A1 – espero ter contribuído e tenha enriquecido
427. En – de certeza de certeza
428. A1 – o teu trabalho e desejo-te as maiores felicidades
429. En – muito obrigada vou desligar isto <riso>

<término da entrevista>

## ANEXO 4

### Entrevista A2

<a entrevista começou sem que tivesse feito qualquer pergunta o A2 começou a falar da sua experiência com a escrita>

1. A2 – (#) desta desta linha da escrita e do teatro de onde se foi juntar de onde eu fui ter/ ah é engraçado (#) que em miúda dava imensos erros de ortografia mas gostava imenso de escrever que era uma coisa um bocadinho antagónica não é? aparentemente é um bocado antagónico/ e lembro-me de ainda ser já ser ah no quinto ano/
2. En – uhm
3. A2 – e de dar imensos erros mas ser boa aluna a português ou seja <risos> ah mais na parte criativa/
4. En – exacto
5. A2 – e é engraçado que depois disso foi-se atenuando portanto/ deixei de dar erros e continuei a gostar de escrever
6. En – <risos> óptimo
7. A2 – mas/ porque lia muito portanto/ até é engraçado porque eu às vezes acho que não há assim uma ligação tão directa entre não dar erros e ler muito/
8. En – uhm
9. A2 – lia imenso quando era miúda e dava imensos erros à mesma/ portanto acho que havia ali um acumulado mais psicológico/
10. En – hm
11. A2 – e é engraçado porque eu eu o primeiro curso que tirei foi educação especial// não havia essa ligação à escrita/
12. En – escrita hm
13. A2 – só que quando comecei a ter a ligar-me mais à às terapias expressivas ah fui tirar depois o o curso o conservatório de teatro
14. En – uhm
15. A2 – e é aí que começa
16. En – exacto
17. A2 – o meu gosto por aí portanto fui fazendo algumas oficinas de de escrita criativa também
18. En – uhm

19. A2 – e porque sempre escrevi como estava a dizer
20. En – exacto
21. A2 – sempre gostei de escrever coisas que estão lá no armário não é? <risos>
22. En – <risos>
23. A2 – um dia talvez não sei não tenho essa/ pretensão/ de mostrar mas gosto de escrever/ e pronto/ e e como sempre dei aulas já já/ vai fazer dez anos que dou aulas de de teatro fui sempre ligando muito/ dou aulas de teatro e de conto/ também/ de teatro e expressão dramática expressão corporal/ fui ligando sempre muito a escrita ao teatro/
24. En – uhm
25. A2 – porque por várias várias questões porque muitas das vezes essa parte do teatro assenta num texto não é? nem sempre tenha que ser assim mas/ muitas das vezes sim e portanto fui sempre utilizando/ sempre a escrita de uma forma um bocadinho criativa não é? de
26. En – uhm
27. A2 – de jogos de jogos de coisas lúdicas e fui-me apercebendo que ao contrário do que/ de que às vezes nós pensamos ou pelo menos eu pensava/ ah as crianças estão muito/ abertas à escrita e à dramatização
28. En – uhm
29. A2 – e/ portanto em relação a isso
30. En – mas acha por exemplo que a dramatização é um uma motivação para eles escreverem ou é ah a escrita que depois impulsiona a dramatização ou não tem a ver uma coisa com a outra?
31. A2 – tem depende de cada pessoa acho que/ depende das pessoas e dos grupos/ eu acho que/ às vezes e para determinadas crianças/ estou a falar de crianças mas também com adultos está bem? mas eu também trabalho com crianças e com jovens adultos// pode ser muitas das vezes pode ser um estímulo não é?
32. En – uhm
33. A2 – o dramatizar ser um estímulo/ porque é se calhar a linguagem ou o que as pessoas gostam de se expressar gostam mais de se expressar/ de uma forma dramática
34. En – uhm exacto
35. A2 – mas às vezes também não/ às vezes também acontece o contrário/ pelo menos da minha experiência que é há pessoas que não gostam propriamente de dramatizar mas gostam de escrever e gostam de ver outros a dramatizar os próprios textos/

36. En – ah
37. A2 – portanto eu acho que há aí uma/
38. En – uhm
39. A2 – uma dupla// contaminação <riso> de um lado e do outro/ esse é assim o que eu acho/ o que me parece da minha experiência
40. En – uhm
41. A2 – de uma forma muito empírica não isto é uma coisa muito empírica
42. En – uhm
43. A2 – depois/ o que é que posso falar mais/ em relação por exemplo aqui aos ateliers/ aqui no CCB é engraçado por exemplo eu aqui não/ foi foi proposto
44. En – uhm
45. A2 – pelo CCB e portanto não fui eu é que desenhei no seu total ou melhor/ foi proposto uma base e dessa base eu é que desenhei/ portanto// [...] e é engraçado porque também me fui apercebendo que a escrita era uma coisa que eles gostavam imenso/ quando é lúdica não é?// quando é proposta por jogo// eu acho que o lúdico é extremamente importante para as crianças
46. En – mas então por exemplo quando/ neste caso não foi a Ana que desenhou ah a oficina mas quando desenha por exemplo o que o que é que pensa
47. A2 – não não fui eu desenhei a oficina/simplesmente aquilo que me proposto foi
48. En – o objectivo da
49. A2 – o objectivo era através era através portanto/ através de uma exposição/
50. En – hm
51. A2 – que neste caso é de ilustração e portanto estava ligada também ao livro uma outra forma de ler não é?
52. En – exacto
53. A2 – e outras formas de escrever escrever desenhando
54. En – hm
55. A2 – ah como é que nós poderíamos retirar daí uma// como é que eu hei-de dizer/ pequenas/ histórias pequenos enredos/ pequenos// ah pronto histórias não é? pequenas coisas para poder depois dramatizar
56. En – uhm
57. A2 – e foi isso/ essa a base/
58. En – uhm
59. A2 – e depois o que eu desenhei à volta disso já já foi da minha imaginação/ também daquilo que eu fui aprendendo com os grupos
60. En – uhm
61. A2 – foi uma coisa que não foi totalmente/ estanque

62. En – uhm
63. A2 – ou seja em grupos que eu me apercebia que eles por exemplo/ gostavam mais de/ ou que estavam mais abertos a a se expor e a e a saltar e a brincar se calhar não ia tanto para a parte mais escrita
64. En – exacto
65. A2 – em grupos em que me apercebia de que isso
66. En – <int> então nesta expo... nesta oficina mudava o ah o rumo da da oficina consoante ah os feedback que ah que que recebia de cada grupo?
67. A2 – sim/ embora não fossem os feedback não eram ah/ os feedback que eu que eu aos quais eu estava atenta não é? que no fundo nestas coisas há uma análise/ eu acho que há sempre uma análise de conteúdo e do grupo não é?
68. En – exacto
69. A2 – para nós podermos sempre avançar/ aquilo que eu ach... / essa análise não era feita / gosto ou não gosto/ é feita na questão da atenção
70. En – uhm
71. A2 – e principalmente pela atenção não é? porque há crianças há crianças que por exemplo que quando se punham a escrever/ perdiam ou uma ou outra saltava outra ia brincar outra portanto aí quando via que o grupo não estava a aderir ah eu arranjava outra forma de deles/ de os tentar cativar no fundo/ embora ah embora me tenham surpreendido muito porque a maior parte deles gosta de criar histórias/ gosta de fazer histórias e a imagem nisso é fantástica/
72. En – uhm
73. A2 – porque de todos daqueles quadros saiam histórias/ do mesmo quadro saiam imensas histórias/ e da relação de várias imagens também saiam imensa histórias
74. En – uhm
75. A2 – e mas depois a escrita/ é adaptada conforme as idades/ não é?
76. En – claro
77. A2 – crianças de oito nove anos de idade se calhar as coisas fluíam mais/ quando são pequeninas ainda não há não há uma ciência não há uma escrita portanto ficavam mais pelas histórias
78. En – uhm
79. A2 – só contadas
80. En – uhm
81. A2 – e a dramatização por acaso para todos é um estímulo
82. En – uhm e ah a escrita como é que/ como é que põe por exemplo a escrita numa numa oficina de escrita/ leva-a para uma uma base por exemplo

- desbloqueadora/ mais de de enrique... de de construção de de textos mais/ mais como é que hei-de dizer/ ah se leva a escrita mais em termos de joguinhos que desbloqueiam ou por exemplo faz/ sei lá dá uma base e depois os miúdos inventam um texto e e depois reformula o texto vê o texto tem essas duas partes ou tem
83. A2 – depende/ para mim depende/ do grupo que se tem/ da duração que a oficina tem
84. En - uhm
85. A2 – do objectivo não é?
86. En – uhm
87. A2 – porque se por exemplo aqui no CCB o o intuito é pôr a população mais perto da arte
88. En – ah
89. A2 – e é envolvê-las não é? e é trazer mais pessoas e é despertar um bocadinho a curiosidade neste campo/ portanto nesse sentido eu não conheço o grupo
90. En – uhm
91. A2 – não posso levar a/ construir textos a rea... portanto a fazer uma reelaboração
92. En – reescrita
93. A2 – ou uma reescrita do texto não estou/ basicamente estou mais preocupada em que eles criem em que eles se
94. En – uhm
95. A2 – tenham/ uma forma de expressão diferente
96. En – uhm
97. A2 – e que percebam outra forma de linguagem não é?
98. En – sim
99. A2 – que pode estar dentro de um de um desenho mas que pode ser posta também em palavras
100. En – exacto
101. A2 – agora/ se for um... ah e outra coisa que é/ muitas das vezes esse trabalho mais de de depois melhorar o texto
102. En – uhm
103. A2 – é feito espero eu/ nas escolas
104. En – uhm <riso>
105. A2 – que é nós darmos também a possibilidade às professoras de elas poderem levar outra forma também de trabalhar não é?



106. En – exacto
107. A2 – e de poderem trabalhar agora se for uma coisa contínua/ ah eu com crianças não tenho essa experiência porque (nunca trabalhei com) escrita e teatro/ só de teatro normalmente ou só posso utilizar a escrita mas não com esse objectivo
108. En – exacto
109. A2 – mas por exemplo com adultos claro que há uma altura em que essa parte de como escrever um texto ou de/ como é que nós podemos dar outra forma ao texto se coloca não é? coloca-se e aí assim já é mais pertinente
110. En – ah sim
111. A2 – embora eu ache que por exemplo todos os jogos lúdicos e que criam alguma limitação
112. En – uhm
113. A2 – são jogos que também apelam para a criatividade não é? a criatividade normalmente é mais uma certa limitação à qual nós temos que ultrapassar
114. En – exacto <riso>
115. A2 – e portanto/ esses jogos acho que são mais desbloqueadores e acho que
116. En – uhm
117. A2 – o desbloqueio vem quase sempre depois do bloqueio não é? <ind> esses jogos são jogos que nos bloqueiam para nós arranjarmos soluções para desbloquear
118. En – uhm
119. A2 – agora depois disso acho que eu tenho mesmo no próprio curso de escrita criativa muitas das vezes é para brincar um bocadinho mas depois é para melhorar os seus textos não é? e cada caso é diferente
120. En – que as oficinas sejam só um ponto de partida para depois em casa eu lembro-me da Ana dito que depois em/ na escola façam ah tipo reelaborem ah o texto que inventaram na exposição
121. A2 – uhm
122. En – acha que por exemplo/ esta oficina pode ser feita por exemplo numa/ quer dizer se calhar a parte do da exposição não mas/ que este tipo de oficinas que faz pode ser feito por exemplo na escola na... com os professores ou se há limitações por serem professores que as coisas se calhar não funcionem tão tão bem

123. A2 – não acho que não eu penso que é possível/ não acho nada impossível <risos> mas depende também um bocadinho do gosto de cada professor não é?
124. En – hm
125. A2 – de cada forma de trabalhar
126. En – uhm
127. A2 – isto da escrita criativa se nós a tratarmos assim
128. En – uhm
129. A2 – também tem um lado [...] <entorna uma chávena de chá> tem também um lado um bocadinho/ tem um lado muito lúdico tem um lado que não é um lado muito formal não é?
130. En – exacto
131. A2 – e como tal têm que estar abertos a isso/ muitas vezes muitas vezes também não estão abertos porque não têm apoio os professores
132. En – exacto
133. A2 – não se sentem seguros não é? portanto acho muito possível e acho que isso pode/ se calhar daria muitos mais resultados pelo menos estes as crianças teriam/ um gosto
134. En – uhm
135. A2 – um gosto mais/ não sei qual é a palavra <risos> precisava agora de um curso de escrita criativa/ agora acho também que não é só uma questão por exemplo das crianças
136. En – uhm
137. A2 – ah com os idosos era uma coisa é uma coisa que eu gostaria de trabalhar aliás/ já tive alguma experiência de fazer textos em que há uma experiência de vida enorme não é?
138. En – exacto
139. A2 – muitas das vezes não são colocadas as histórias de forma/ há imensas histórias
140. En – uhm
141. A2 – os idosos têm esse ar não é? de ter uma arca lá dentro <risos> um sótão enorme/ muito explorável acho
142. En – uhm
143. A2 – e então na nossa sociedade em que cada vez temos mais idosos se calhar (era um aspecto a ser explorado)
144. En – exacto exacto <risos>
145. A2 – <risos> não sei/ mais questões

146. En – ah eu gostaria também de saber por exemplo quais são as fontes que utiliza para para fazer ah quando pensa nas suas
147. A2 – oficinas? imensas fontes não tenho/ quer dizer vou utilizando fontes que foram dadas por outras pessoas
148. En – uhm
149. A2 – pessoas que eu tenho uma grande eleição com quem eu aprendi muito e é às vezes não é só/ não são só pessoas ligadas ao teatro
150. En – uhm
151. A2 – ou ligadas à arte mas outras pessoas com quem aprendi/ no fundo utilizo imensas coisas/ desde a pintura desde a música desde/ uma ideia uma frase que alguém me tenha dito ou/ muitas das vezes o meu ponto de partida são/ pequenas coisas da vida comum
152. En – exacto
153. A2– ou da vida normal banal que me levam a pensar e ah/ a pensar que dali pode nascer qualquer coisa
154. En – hum
155. A2 – com crianças eu acho que há/ acho que há uma coisa que para mim que ligo muito a escrita ao teatro/
156. En – uhm
157. A2 – não só ao teatro mas a outras formas de linguagem dramática (cultural) etc ah para mim é muito importante que/ eu leve qualquer coisa/ que seja/ de novo para as pessoas/ que estão a fazer o atelier
158. En – uhm
159. A2 – ou seja/ não traga só aquela questão de gostarem ou não gostarem mas trazer qualquer coisa de novo ah podemos começar numa imagem podemos partir de um concerto podemos partir de uma música podemos partir de uma frase de uma criança dum início de uma história inacabada/ de palavras soltas de uma história do jornal mas para mim é importante esses/ essas ligações normalmente e depois como conduzo a oficina um bocadinho à minha maneira não é? a minha maneira se calhar foi construída também de muitas maneiras
160. En – exacto
161. A2 – de outras pessoas mas tenho normalmente tenho uma ideia quase sempre muito/ ou melhor uma estrutura que/ à qual ah à qual também fujo por adaptação ou por ah improvisado mas que me orienta/ e que me dá alguma segurança/ e que normalmente tem a ver com uma primeira fase de um

- aquecimento de um/ o aquecimento que utilizo não é o aquecimento físico/ às vezes não é um aquecimento é um quebra gelo
162. En – exacto
163. A2 – normalmente são feitas são coisas feitas em grupo
164. En – uhm
165. A2 – portanto há esse lado ah muito lúdico depois tenho outra fase que é se calhar aquilo que eu realmente quero fazer/ a minha actividade que realmente quero propor/ e à qual o aquecimento já deu às vezes alguns indícios/ seja isto é um bocadinho vago o que estou a dizer não é? mas/ assim/ especificando pode ser/ se eu quero trabalhar uma imagem se calhar vou dando alguns indícios já dessa imagem
166. En – hm
167. A2 – ou depois há a actividade final e depois o o o pensar sobre isso no final normalmente/ portanto normalmente eu sigo essa essa estrutura
168. En – uhm
169. A2 – agora dentro dessa estrutura cabe muita coisa
170. En – hm mas por exemplo ah quando disse que tinha aprendido com outras pessoas ah mas por exemplo frequentou ah oficinas antes de ser orientadora ou
171. A2 – sim é assim sou um bocadinho nisso sou um bocadinho estou sempre a fazer coisas <risos> e acho que não há não há um momento pelo menos por enquanto não há um momento em que eu ache que (#) fazer oficinas não é? e às vezes/ uma oficina até de outra coisa qualquer/ de culinária apetece <risos> ter uma ideia fantástica para uma oficina das que costumo fazer
172. En – uhm
173. A2 – uhm e e portanto tenho aprendido com muita gente e isso acho que estou numa fase muito muito feliz que que é uma fase em que consigo ligar várias aprendizagens diferentes que há uns anos atrás achava que não fariam sentido ou que se calhar eram caminhos diferentes
174. En – uhm
175. A2 – que eu acho que podem confluir muito bem na escrita
176. En – uhm
177. A2 – cabem na escrita e no teatro
178. En – e na criatividade não é? porque quanto mais se juntam <risos>
179. A2 – quanto mais bases temos mais temos por onde ir buscar não é?
180. En – hm

181. A2 – embora depois haja ah haja sempre muitos exercícios que vou repetidamente utilizar/ ou porque resultam
182. En – uhm
183. A2 – ou porque resultam ou porque gosto deles/ embora também tente/ tente ir um bocadinho contra isso não é? porque senão fico sempre nas mesmas coisas e não arrisco não é?
184. En – exacto
185. A2 – e acho que é extremamente importante nós arriscarmos e errarmos
186. En – hm
187. A2 – e voltarmos a fazer e depois os grupos não são iguais as pessoas não são iguais
188. En – uhm
189. A2 – a aprendizagem é (diferenciada)
190. En – na sua oficina de escrita liga muito também não é lá está como disse a música também fez alguns trabalhos de plástica do fantochezinho de de de lápis/ nota-se que que gosta de confluir todos esses conhecimentos e esses saberes para a... falou na leitura que quando era nova lia muito/ e também também utiliza a leitura na... nas suas oficinas de de escrita não é? de contar a história de/ depois eles também voltarem a contar achei muito giro <riso>
191. A2 – sim já não me lembro muito bem ah qual foi o grupo porque às vezes como estava a dizer mudava um bocadinho
192. En – uhm
193. A2 – mas penso que era um que era muito aberto/
194. En – sim sim
195. A2 – muito participativo/ sim a leitura também é uma coisa que faz parte eu acho que faz parte da escrita também não é? e/ para já eu gosto de convocar bons livros
196. En – como exemplos?
197. A2 – quando bons exemplos e/ e porque acho que é a tal coisa que eu há bocado estava (a referir) acho que nós trazemos coisas de qualidade e mostrarmos/ que às vezes as/ por exemplo estou sempre a dar o exemplo das crianças não acho que seja só por aí mas uma criança num atelier pode levar para casa não só a histórias mas lembrar-se do autor/ que se calhar de outra forma não se ia lembrar/ do ilustrador ou/ ou de uma música que era dum/ sei lá/ de um músico interessante e pode levar para lá a história e eu acho que isso também é importante/ porque é uma forma também de/ divulgação de implicar

- as pessoas e isso acontece mesmo de tal forma que as crianças às vezes dizem  
“ah já sei já conheço esse autor”
198. En – uhm
199. A2 – ou “já conheço esse pintor” [...] <comentário ao gravador> <risos>  
“eu já conheço/ já ouvi falar”
200. En – uhm
201. A2 – portanto é uma forma eu acho de divulgação também/ por isso  
gosto sempre de/ de da leitura/ e também de contar/ do conto/
202. En – uhm
203. A2 – e de pôr as pessoas a contar as suas próprias histórias
204. En – pois <risos>
205. A2 – <risos> é uma oportunidade às vezes de nós/ dizermos ao mundo/  
nem que seja a um pequenino grupo/ os nossos pequeninos mundos
206. En – uhm
207. A2 – que estão escondidos/ partilhados
208. En – ah pela sua resposta vê-se que essa será a principal vantagem da  
pronto/ das oficinas mostrar um pouco a... um pouco de tudo com uma certa  
qualidade/ e agora assim uma pergunta um bocadinho matreira qual é assim sei  
lá a principal limitação aquilo que acha que mesmo sempre tentando não/ não  
consegue ou não ou...
209. A2 – há tanta coisa que não se consegue/ mas isso não é negativo  
<risos>
210. En – sim sim não <risos>
211. A2 – há muita coisa que não se consegue quer dizer/ ah por exemplo  
uma oficina de duas horas é impossível ah nós/ motivarmos as as crianças/  
neste caso pronto específico do CCB motivarmos realmente as crianças para a  
leitura
212. En – uhm
213. A2 – e eu acho que é um objectivo/ importante não é?
214. En – exacto
215. A2 – para a leitura ou para a escrita/
216. En – hm
217. A2 – podemos deixar ah algumas sementinhas e eu acredito nisso senão  
não fazia ateliers de duas horas <risos> tenho mesmo que acreditar mas penso  
que não é ah não é só por aí/ tem de haver/ se virmos isso como um objectivo  
não é? o gosto pela leitura pela a escrita acho que não/ que não se consegue  
fazer em duas horas/ agora há outras pequeninas coisas que acho que se

levam/ essa é uma limitação depois há outras não é? ah há o facto de podermos planear mal uma sessão/ não é mal quer dizer não é uma questão de planearmos mal é de as coisas serem completamente ao contrário não é?  
<risos>

218. En – <risos>

219. A2 – não estávamos à espera ou as pessoas estavam à espera/ e portanto aí há também um jogo de cintura que a pessoa tem que ir ganhando não é/ e aí poder-se adaptar/ ah mas também acho que às vezes nas situações piores são aquelas que nós aprendemos mais não é?

220. En - <risos>

221. A2 – há sempre o reverso da medalha/ ah e há mais limitações de certeza se calhar este é um lado positivo/ que não me faz lembrar agora de nenhum negativo <risos> mas há ah há outras questões não é?/ por exemplo num curso de escrita criativa há sempre/ se não for muito longo se for relativamente pequeno há sempre pequenas histórias que ficam por acabar/ se calhar até eram grandes potenciais não é?

222. En – hm

223. A2 – e que não são acabadas/ depois seja um trabalho de cada um depois em casa porque a escrita também ah/ a escrita é uma coisa solitária até certo ponto/ não é?

224. En – exacto

225. A2 – e individual/ e neste ateliers se calhar podemos dar um outro lado que é mais ah de conjunto não é?

226. En – hm

227. A2 – pode ser a tal dramatização/ mas pronto é isso principalmente é isso

228. En – uhm e pensando mais por exemplo nos/ nos participantes/ ah o que é que acha que os participantes/ por exemplo/ numa oficina de de escrita pronto do CCB/ o que é que acha que os participantes quais são as expectativas dos participantes em relação à oficina ou será que eles vêm sem/ expectativas e vêm só porque a escola marcou <risos>

229. A2 – não sei isso depende muito dos grupos

230. En – uhm

231. A2 – e muito das pessoas que estão à frente eu acho que muito das expectativas são muito mais dos professores não é? porque os professores é que têm alguma expectativa ou algum objectivo ao trazê-los ao CCB ou porque já ouviram falar

232. En – uhm

233. A2 – e sabem que é um trabalho normalmente/ de qualidade ou porque têm uma exposição que é interessante para eles ou porque querem trabalhar com eles mas eu acho que os objectivos e as expectativas normalmente estão mais ligadas
234. En – aos professores
235. A2 – aos professores/ agora eles também trazem as suas não é? muitas das vezes é a primeira oportunidade que tiveram de porque são muito pequeninos principalmente de estarem num espaço em que se aprende de uma outra forma/ e e a maior parte deles sai assim muito muito contente e maravilhado ah e com vontade de ficar/ de brincar mais e de conhecer/ e há muitos que dizem “ai eu depois hei-de cá vir com os meus pais” <risos> e aparecem mesmo com os pais <risos> que é uma coisa importante/ ah e acho que eles nem sabem bem ao que é que vêm não é?
236. En – uhm
237. A2 – porque trazem sempre coisas muito feitas na cabeça por exemplo nós vamos ver uma exposição “ah e depois vamos fazer um desenho?” que é a ideia sempre do desenho
238. En – <risos>
239. A2 – <risos> a seguir à história ou “vamos fazer o desenho da história não é?” e não só por aí não é? e portanto acho que/ acontece isso principalmente com aqueles que não estão habituados a a visitar exposições/ os outros que estão habituados e que já sabem mais ou menos a linguagem que se utiliza aqui/ e então esses já já vêm com outra... já são clientes mais exigentes <risos> já têm outra visão não é?
240. En – uhm
241. A2 – que é isso que nós queremos
242. En – claro
243. A2 – que as pessoas se tornem mais exigentes nesse sentido/ e há muitas crianças muito... aliás as crianças são tão/ tão/ tão puras que não há público mais puro não é? se não gostam desaparecem já não estão com atenção e pronto/ não fingem <risos> é isso
244. En – pronto acho <risos> é assim era mais ou menos isso que eu gostava de de saber/ e agradeço imenso <risos> a sua participação/ vai ser muito muito útil a sua experiência <risos>
245. A2 – sim acho que é da experiência é a minha experiência/ é só



<a entrevista terminou por aqui mas depois voltamos a falar sobre o assunto, por isso, gravei e transcrevi esta parte da conversa mesmo não fazendo parte da entrevista propriamente dita>

246. A2 – nos cursos de escrita criativa/ ao contrário dos cursos mais específicos aparecem sempre pessoas/ ah muito diferentes portanto é uma das coisas que eu tenho notado que é/ enquanto que nós fazemos por exemplo se eu fizer um atelier de expressão dramática aparece um grupo muito específico que tem um gosto pela expressão dramática que ah normalmente rondam/ um escalão etário assim jovem/ ou jovem adulto

247. En – uhm

248. A2 – ou também depende do (país) / se for um <ind> (ensinado) por professores é para professores mas muito para aqueles professores de português ou de história

249. En – exacto

250. A2 – ou... mas que gostam/ enquanto que na escrita aparece/ mais um grupo sempre normalmente se for de escrita/ grupos de adultos muito diversificados

251. En – uhm

252. A2 – desde uma pessoa que trabalha em matemática

253. En – uhm

254. A2 – ou trabalha ou a pessoa com mais mais mais experiência/ a pessoa com menos experiência/ e por acaso é uma das coisas que eu tenho notado/ e porque eu acho/ e voltando àquela coisa do escrever que às vezes o escrever é uma coisa a escrita pode estar em todo o lado em todas as coisas nos nossos movimentos/ na nossa forma de estar etc. ah eu penso que as pessoas/ é uma das formas mais/ de se expressarem mais íntimas e que/ e onde deitam muito muito as suas emoções mais escondidas não é?

255. En – exacto às vezes é um bocado catarse <riso>

256. A2 – é um bocado catártico é/ enquanto que se calhar dançar não vai toda a gente dançar/ porque até não é uma linguagem tão difundida tão não é? nós em criança não... nas escolas a escrever começamos cedo a escrever mas se calhar na música não começamos tão cedo há agora uma tentativa disso mas não é uma linguagem que nos seja tão acessível desde... por exemplo a dança então/ muito menos não é?

257. En – exacto

258. A2 – por isso normalmente acho que os públicos em dança é um publico quase sempre de dança nós vamos ver um espectáculo de dança são pessoas

da dança ou ali perto ah/ mesmo acho que tem a ver com isso com essa cotação não é? é uma linguagem tão diferente que nem toda a gente está/ dentro dela/ e a escrita eu penso que não/ é uma coisa mais/ que é igual para todos/ desde muito pequenino não é? portanto/ embora haja também aquelas pessoas que não escrevam/ que não sabem escrever

259. En – <risos>
260. A2 – e que têm histórias fantásticas/ e que as sabem contar muito bem <risos>
261. En – hm
262. A2 – mas acho que tem esse lado de de de as pessoas
263. En - de terem a necessidade
264. A2 – muito catártico não é?
265. En – hm
266. A2 – muito da necessidade
267. En – eu acho que também se nota que quando dizem “ah as pessoas não escrevem” se calhar as pessoas até têm vontade de escrever só que depois sei lá se calhar não sei talvez por ser professora também penso nisso/ que se calhar os professores se calhar não motivam tanto para a escrita/ então as pessoas procuram outros sítios para para sei lá/ porque se calhar na escola se escreve sempre da mesma forma ou então escrever-se muito a mesma coisa e então as pessoas procuram esse esses ateliers para para escreverem outras coisas/ se calhar para terem uma uma escrita mais de acordo com aquilo que eles pensam do que aquilo que a escola pensa/ institucionalmente/ não sei se será isso
268. A2 – sim se calhar, não sei
269. En – porque se as pessoas aderem é porque querem escrever e gostam de escrever e
270. A2 – e acho que há muita gente a gostar de escrever
271. En – exacto
272. A2 – pelo menos eu/ quando há cursos de escrita criativa lá nessa associação/ onde eu dava algumas algumas formações há muita procura
273. En – uhm
274. A2 – e há muito/ aquelas conversas de género “ah eu gostava imenso de ir a um curso de escrita criativa porque escrevo” “ai escreves” <risos> “sim de vez em quando à noite”
275. En – <risos>
276. A2 – e isso é uma descoberta nos outros não é? “sim eu escrevo” não é? ou então “eu já escrevi”

277. En – uhm
278. A2 – e é muito comum de repente descobrirmos isso <risos>
279. En – eu por acaso fui fui a um a um curso de escrita criativa promovida pela biblioteca de Famalicão e também notei isso que era só uma sessão para no máximo vinte pessoas foram mais... quase cinquenta na primeira sessão/ tiveram que se dividir em duas e depois também era gente mais ou menos da minha idade vinte e poucos até pessoas com sessenta anos e desde um senhor que era metalúrgico até pessoas com cursos superiores doutorados e/ quer dizer uma grande/ um leque grande de pessoas de idades
280. A2 – isso é giro não é?
281. En – de formações de tudo/ pessoas como engenheiros professores de biologia professores de filosofia <risos>
282. A2 – é engraçado e às vezes quem escreve/ quem escreve mesmo ah mais assiduamente é um ou dois não é? os outros gostam de escrever
283. En – exacto
284. A2 – mas se calhar não têm oportunidade para o fazer/ que também é um óptimo
285. En – hm
286. A2 – uma ótima oportunidade num atelier/ também noto isso é engraçado
287. En – <risos>
288. A2 – pessoas muito diferentes não é?
289. En – uhm
290. A2 – e usamos uma linguagem muito própria de cada um na escrita e portanto nesse atelier nesses ateliers como normalmente ah é respeitada essa forma de escrever não é?
291. En – exacto
292. A2 – que eu acho que também é outra coisa que/ nos pega que é que nos motiva que é podermos escrever consoante aquilo que nós somos não é?
293. En – hm
294. A2 – mas num espaço onde cada um escreve da sua maneira
295. En – exacto e não há reprimendas <risos>
296. A2 – <risos> pois porque é criativo e podemos escrever o texto ao contrário não é?/ começar pelo fim/ para dar umas voltas ou ou puxá-lo para cima ou esticá-lo/ ou encurtá-lo/ isso é bom
297. En – hm

298. A2 – <risos> acho que sim// e é engraçado também porque eu ao longo destes anos fui descobrindo que/ o escrever/ o escrever ah estava muito ligado também muito à leitura não é? mas que... perdi-me agora [...] perdi-me// deu-me uma branca é normal no teatro <risos>
299. En – <risos> mas foi ao longo da sua vida que por exemplo
300. A2 – <int> ah já sei já sei já sei de repente lembrei-me/ fui descobrindo outra forma de me relacionar com os livros
301. En – uhm
302. A2 – que é nestas coisas da escrita porque normalmente o relacionamento que temos com o livro é de quando estamos sozinhos não é?/ de à noite/ cada um tem uma forma diferente de se relacionar ah mas normalmente o leitor lê antes de dormir não é? lê quando temos tempo para o fazer quando estamos sozinhas não temos outro tipo de apelos/ mas descobri nestes ateliers que há uma outra forma de ler/ que pode não ser só pegar no livro sozinho e e ler o texto todo do princípio ao fim ah pode ser/ sei lá pode ser descobrir bocados de textos que normalmente nos ateliers isso acontece não é?
303. En – hm
304. A2 – pode ser/ pode ser ah pode ser pensar os livros e então com crianças pode ser pensar o livro de outra maneira não é?
305. En – uhm
306. A2 – pode ser descobrir imagens que/ os livros nos podem dizer outra história diferente do que está lá escrita/ ou pode/ podemos relacionar doutra forma/ estava-me a lembrar de algumas coisas que temos andado a preparar ali/ para uma biblioteca viva/ e em que podemos ligar esse tal imaginário à criança de forma às crianças se apaixonarem pelos livros/ terem gosto por exemplo termos uma galinha daquelas galinhas de cesto que temos livros dentro/ uma galinha que em vez de dar ovos dá livros <risos>
307. En – <risos>
308. A2 – e para além do livro há uma história que pode estar à volta desse livro/ e essa forma de nos relacionarmos com com os de uma outra forma que não só aquela que é íntima e que nos pode ajudar a ter outras forma de pensar
309. En – uhm
310. A2 – diferentes estando/ que nos dão sugestões
311. En – uhm
312. A2 – através de comportamento diferente/ é interessante e acho que pode ser por aí que podemos motivar as crianças
313. En – uhm

314. A2 – acho que isso é engraçado e isso permite/ os cursos de escrita criativa permitem essas criações e ligações ao livro/ que seja criar livros
315. En – exacto <risos>
316. A2 – <risos> criar um livro de grupo de escrita criativa
317. En – muito obrigada <risos>
318. A2 – obrigada eu <risos>
319. En – uma visão muito diferente/ muito criativa muito alternativa <risos> de ver a/ de ver a escrita/ e os livros e a/ e o teatro/ e a junção destas artes todas/ que que nos faz pensar pelo menos a mim <risos>
320. A2 – hm isto é capaz de não estar nos livros <risos>
321. En – provavelmente <risos>
322. A2 – mas é assim/ obrigada Ana
323. En – eu é que agradeço
324. A2 – pôs-me a pensar também <risos> sobre estas coisas que às vezes fazemos fazemos mas não/ depois não pensamos sobre elas não é?
325. En – exacto
326. A2 – esse tipo de pensar sobre as coisas [...]

<término da entrevista>

## ANEXO 5

### Entrevista A4

1. En – então ah <riso> boa tarde e obrigada por se ter disponibilizado
2. A4 – obrigado eu
3. En – para vir aqui ah nós íamos começar por/ gostaria de começar por saber as suas concepções sobre/ sobre algumas coisas especialmente sobre a escrita/ e então a primeira pergunta é como se define enquanto escrevente e o que é para si escrever?
4. A4 – eu escrevo num campo muito particular da escrita que é a escrita para teatro embora/ embora// também escreva outras coisas/ escrevo cartas postais na realidade não é.../ o que escrevo é teatro/ e tenho uma concepção de escrita teatral como não como teatro literário mas como uma outra coisa/ coisa que não se/ ainda ainda tenho que procurar uma definição/ tenho que procurar um enquadramento eventualmente/ de todos enquadramentos que encontrei até agora/ mais ou menos cheios de definições não cabem não lhe servem e/ portanto o objecto o objecto em si aquilo que me interessa é precisamente/ o o texto de teatro o texto dramático/ não só o texto de teatro como um objecto intermédio/ um objecto híbrido que/ tem uma série de particularidades que distância de objectos literários digamos/ (estudados) tradicionais as prosas as poesias em sentidos mais latos ah e distancia de objectos performativos meramente/ meramente entre aspas não é? performativos/ portanto constitui um corpo relativamente bizarro ah e isso exerceu sempre e desde há muitos anos para mim um fascínio muito grande/ mesmo antes de ser capaz de/ de fazer sequer um esboço de teorização sobre isso não é? mas de ter lido meia dúzia de pessoas ou mais/ que se preocupam com essas coisas portanto era mesmo antes disso muito intuitivamente essa essa hibridez essa disformidade digamos assim ah no melhor sentido da palavra/ ah sempre sempre me atraiu muito portanto ah faço utilizo o texto de teatro como como um meio de expressão ah sempre com uma carga muito grande de dependência dos outros/ digamos como exercício base de grupo mesmo que grande/ mesmo quando eu esteja a escrever/ quando enfim na maior parte do tempo o grupo de facto não esteja lá não exista não é? ainda por cima é um grupo oculto não sei bem quem são mas sei que é um grupo/ sei que mais tarde ou mais cedo/ se aquilo for alguma coisa é sempre um grupo/ é sempre para um conjunto de pessoas que vai trabalhar

aquilo não é? que vai transformar aquilo num outro objecto ainda ah não sei se num espectáculo/ esse salto é fundamental ah mas é/ mas é muito como é que hei-de dizer/ é muito isto é muito/ um acto não comunicação com com um conjunto de pessoas muito limitado ah e portanto nisso é diferente de escrever um texto um poema um texto artístico ou seja o que for ah porque aí é um/ é um universo (herdado) é um universo de facto não se conhece não é? mas que não tem limites/ em última análise pode/ como é que eu te hei-de dizer/ pode// pode ser para toda a gente/ não é para ninguém é para toda a gente e eu (lido) com a escrita assim dessa forma e invisto nessa forma a mim/ nunca/ nunca sou capaz de a/ de a entender assim/ de a ver assim/ portanto vejo sempre o exercício da escrita/ dramática com como este exercício de bases de patamares/ um patamar em que se de facto escreve para muito poucas pessoas/ não definidas mas muito poucas pessoas portanto/ há uma preocupação que tem mais a ver com isso/ tem mais a ver com um lado mais técnico da escrita/ tornar atractiva essa técnica e só depois noutra patamar que é o de escrever para mais gente e portanto tentar que aquilo seja atractivo para outras pessoas não é? ou seja quando ler aquilo eventualmente alguém se interesse por aquilo mas/ mas essa fase mais alargada/ ah não é nunca a minha preocupação principal/ não sei se isto faz sentido

5. En – sim sim ah e quando era mais novo relacionava-se bem com a escrita/ ou descobriu-a bastante mais tarde ou...
6. A4 – eu eu ah eu curiosa... eu tive uma relação com a escrita bastante engraçada porque/ de facto quando eu era bastante pequeno ah talvez// no primeiro ano no// ciclo naquela altura se chamava quinto ano/ acho que era assim/ ou era ao contrário/ já não me lembro mas pronto era o primeiro ano do ciclo era o quinto ano ou agora e que é o quinto ano
7. En – agora é que é o quinto ano
8. A4 – no primeiro ano do ciclo eu escrevia eu eu tive uma professora ah muito engraçada/ que/ que acabou por ter uma influência interessante/ eu escrevia uns textos umas redacções umas composições ah e ela foi a primeira pessoa que/ que demonstrou interesse por aquilo enquanto objecto/ enquanto/ enquanto objecto literário no caso tosco evidentemente/ foi a primeira pessoa que de facto disse “epa isso é tão porreiro” e eu escrevia e durante muito tempo escrevia para ela não é? escrevia umas vezes porque tinha mesmo que escrever para ela porque era a professora
9. En – <riso>

10. A4 – mas também muitas vezes porque era a única pessoa que/ que me apoiava e que e que/ de uma forma completamente// bonita/ quer dizer/ e isso acabou por ter uma influência relativamente grande ou seja eu percebi ah se calhar mal mas percebi que ah se calhar mal no sentido de não ter sido trabalhada como não foi uma coisa elaborada foi uma coisa que aconteceu/ que era mais fácil se escrever melhor do que escrever pior/ e quanto/ e quanto mais/ melhor te sentias a escrever/ mais fácil tudo aquilo se tornava inclusive coisas que pareciam muito difíceis/ isto/ sei lá por exemplo uma coisa que me custava muito/ mas era um bocado mais velho/ mas era// era novo/ não sei quantos anos tinha não faço ideia mas foi uma fase daquelas fases para aí// não sei/ catorze ou quinze anos para aí/ treze catorze quinze anos/ havia uma coisa que eu gostava muito e sempre gostei muito era de histórias/ e e percebi que se conseguia ter umas notas extraordinárias/ extraordinárias para aquela época e sobretudo para aquele liceu e para aquela aquele conjunto
11. En – contexto
12. A4 – não tem nada a ver para aquele contexto/ mas eram de facto umas notas mesmo agora acho que eram notas mesmo extraordinárias/ e eu conseguia ter notas extraordinárias e tinha a noção de que tinha as notas/ não porque que sabia muito daquilo/ sabia mais ou menos não é? sabia evidentemente que sabia se não soubesse nada não conseguia escrever nada
13. En – <risos>
14. A4 – mas era muito mais do que muito mais a forma como eu escrevia do que propriamente o que escrevia
15. En – uhm
16. A4 – percebes era muito mais a forma como eu tratava aquele tipo de informação do que a informação que lá estava/ ou pelo menos eu tinha essa noção// essa sensação e portanto ah/ isso acabou por ajudar muito ou seja/ porque de facto ah/ isso me ter acompanhado sempre/ quer dizer de ter sempre escrito/ ter-me preocupado com isso/ ter e gostar disso ah e com a língua portuguesa curiosamente isso era muito pouco/ havia uma dose continua a haver mas agora acho que houve um retrocesso nestas coisas/ a história da gramática a história da gramática que ocupa muito/ não porque// ah/ não porque tenha alguma coisa contra a gramática
17. En – uhm
18. A4 – que não tenho acho que aliás/ aprendi muita gramática// aprendi e continuo a aprender muita gramática ao longo dos anos mas aprendi sempre gramática



porque me preocupava num plano concreto que queria resolver ia à gramática procurava e acabava por resolver

19. En – uhm

20. A4 – metade das informações perdias e perco constantemente mas depois encontro com mais facilidade

21. En – uhm

22. A4 – sem problema ah mas nunca/ essa ênfase que recomenda a gramática/ faz com que nós sejamos em termos globais gerais muito pouco expressivo e muito pouco correcta também a nível da escrita e isso é uma preocupação que/ agora ainda por cima assiste-se a esta a este novo regulamento das questões gramaticais e questões de expressividade

23. En – uhm

24. A4 – que para mim são as mais importantes/ são/ são/ são deixadas em segundo plano são muito pouco tratadas muito pouco trabalhadas não é?

25. En – uhm

26. A4 – e isso é um bocadinho deprimente mas pronto/ o exercício de trabalhar com o teatro tem a ver com isto/ é no seguimento disso um bocado ou seja o que acontece era eu comecei a fazer teatro não por <ind>

27. En – uhm

28. A4 – comecei a fazer teatro/ comecei a fazer teatro/ no liceu depois comecei/ depois vim para aqui para a escola do magistério primário e ah fiz teatro aqui/ ah era assim/ fazia-se teatro// lembro-me que era actor mais ou menos fazia assim umas coisas e tal/ ah e não era muito mau penso eu/ pelo menos diziam-me que eu não era muito mau/ e isso é sempre bom/ todas as coisas estava sempre ligadas umas às outras/ ah conseguia fazer as coisas mais ou menos/ conseguia desenrascar-me empenhava-me muito e gostava muito daquilo/ retirava dali imenso prazer// ah muito superior a outra coisa qualquer portanto/ ah e como fazia esse trabalho de uma forma enfim mais ou menos metódica e organizada e tal/ isso permitiu conhecer muita gente e uma preocupação em saber de perguntar saber como é que as pessoas que eram os actores/ como é que eles trabalhavam

29. En – uhm

30. A4 – como é que eles conseguiam fazer aquelas coisas todas/ e// e lentamente ah foi começando a aparecer um problema que era que é um problema muito geral que é um problema que se mantém e continua a manter-se hoje/ que é os grupos tem os grupos/ que trabalham a este nível que não são grupos que <ind> e repertório etc.

31. En – uhm
32. A4 – ah são grupos que se juntam espontaneamente mais ou menos amadores/ e estes grupos continuam a ter um problema base que é como é que encontram nas peças que representam como é que encontram a face do grupo ou seja
33. En – hm
34. A4 – como é que aquilo que contribui simultaneamente para uma (dinâmica) de grupo/ contribui para enfim alargar o público/ ou consolidar um público e portanto criar novos laços com outras pessoas
35. En – exacto
36. A4 – e ao mesmo tempo permitir que as pessoas façam daquele daquele exercício não uma coisa/ que seja só divertir etc. etc. mas uma coisa que seja/ a voz também daquele conjunto e isso não é fácil não é? não é fácil encontrar peças que sejam assim talhadas para aquilo portanto todas as peças <ind> são talhadas para um momento específico para grupos específicos para um conjunto de pessoas específico portanto às tantas havia necessidade em muitos grupos havia necessidade de ah encontrar textos e era preciso construir textos/ e começamos a fazer construção de textos que era uma coisa má mas pronto eram as que eram não é? e eu de repente vi-me talvez porque tivesse essa prática anterior nunca/ tinha tido prática de escrita de teatro portanto/ era umas coisas umas peças aquelas coisas mas nada mais que isto [...]
37. En – <riso>
38. A4 – e portanto ah como as pessoas tinham imensa necessidade acabava-se sempre por encontrar alguém que não se importasse de escrever aquilo eu ia escrevendo umas coisas e tal e eu fui escrevendo umas coisas nesta base/ e/ e foi um processo relativamente rápido/ muito interessante porque... interessante para mim principalmente/ interessante porque foi assim o que aconteceu foi que eu fui ganhando e substituindo o prazer que tinha de representar e tinha muito
39. En – uhm
40. A4 – pelo prazer de escrever/ e e e portanto/ de repente representar tornou-se uma coisa quase/ dolorosa no sentido de não me apetecia muito e não estava para aí virado/ e pelo contrário não é? fui substituindo pela escrita/ pronto/ isso isso foi uma substituição ah mais ou menos rápida/ mais ou menos no sentido de três anos quatro anos/ foi isso que aconteceu/
41. En – uhm
42. A4 – substituiu-se uma coisa pela outra ah e para mim foi muito foi muito importante e foi muito satisfatório e depois a partir daí é que se fez o percurso de frente que é trabalhar textos só que cada vez mais por aí e a obsessão é mesmo

e depois aquilo é um bocado obsessivo/ uma pessoa vai ficando obcecada por aquelas coisas e vai procurando saber mais coisas mais coisas

43. En – uhm

44. A4 – e o processo é este

45. En – uhm então começou ah a escrever teatro porque começou ah a representar/ acha que/ por exemplo a representação o facto de se calhar saber algumas técnicas o ajudou a escrever teatro/ ou a escrever as peças de teatro ou/ será um processo independente?

46. A4 – não/ eu/ não/ isto é assim/ ah é assim/ não sei se é assim/ isto para mim é assim/ todas as pessoas/ quando as pessoas/ eu já vi muita gente dizer/ tu se calhar também já ouviste/ ah dizer que em circunstâncias variadas que não há teatros que aquilo não se percebe nada/ isto nunca é... eu acabei de dizer isto há dois minutos atrás mas isto não é rigorosamente assim/ ou seja o que acontece/ eu não disse bem isto mas podia ter dito e também não era verdade/ o que acontece é que todos nós temos uma ideia do teatro

47. En – uhm

48. A4 – portanto aquilo que fazemos quando escrevemos é tentar culturizar essa ideia/ ah se temos uma ideia/ se o que estamos habituados a ver é uma coisa muito conservadora/ muito pouco/ muito pouco interessante do ponto de vista plástico por exemplo por exemplo não é? ah o teatro palavra etc. por exemplo/ se é assim então aquilo que eu tento reproduzir nos textos que escrevo acaba por ser isso/ aquilo que ser ah actor ou ter sido actor me ajudou a fazer é eu ter percebido que havia muitas sensibilidades/ muitas formas de fazer as coisas/ isso é muito bom porque ah// se por um lado tecnicamente dá uma vantagem/ isso é/ isso é irrelevante

49. En – uhm

50. A4– ah embora não possa ser negado/ portanto quer dizer não se pode que não se tenha... o facto de experimentado fazer outras coisas dá algumas imagens/ algumas coisas e algumas noções dos limites das técnicas que podes utilizar para fazer alguma coisa mas não é de todo/ isso não é de todo importante/ ah o que é mais importante é precisamente o leque de experiências que tu tens/ ou seja/ se// se como espectador tens sempre um universo mais limitado a não ser em condições muito especiais e de pessoas que estão em circunstâncias muito especiais/ e de facto têm oportunidade de ver muita coisa diferente e não sei quê/ ah a maior parte das pessoas não tem essa experiência/ nem mesmo as pessoas que trabalham no teatro/ não têm essa experiência/ primeiro porque não se vêem uns aos outros/ depois porque o que acabam por ver é aquilo que

eles próprios fazem não é? ah mesmo que trabalhes uma para uma companhia/  
muitas vezes <ind> acabas por ter acesso às coisas para aquela companhia ou  
àquele espaço/ nunca mais que isso

51. En – uhm

52. A4 – e isso os os actores têm essa particularidade que é/ ah com/ com algum  
tempo uns com mais sorte outros com mais azar/ uns mais rapidamente do que  
outros/ acabam por encontrar meios de perceber rapidamente que existem  
muitas formas de fazer as coisas/ e muitas coisas diferentes/ e isso é bom  
porque ah quando estás a trabalhar depois te sentas para trabalhar para  
escrever sentas-te para escrever com as ideias todas que eles te dão/ com as  
coisas todas que tu tens/ com todas as tuas ideias aprendizagens/ as tuas  
coisas/ tu que estás aí sentada/ mas também é a noção de/ a noção com que  
tens que encontrar uma voz no meio daquilo tudo/ portanto isso é mais  
importante o facto de te encontrares a ti própria

53. En – uhm

54. A4 – naquela confusão toda/ mais importante do que tentar fazer de uma forma  
qualquer/ fazer como não sei quem

55. En – ah exacto

56. A4 – fazer como não sei quem também é bom para aprender mas isso é para  
aprender é outra coisa

57. En – ah e em relação às/ às oficinas de escrita/ ah como é que começou a ser  
animador de oficinas?

58. A4 – comecei a ser animador de oficinas/ ah// comecei a ser animador de  
oficinas/ as primeiras oficinas que eu fiz não tinham a ver com/ não tinham a ver  
com o teatro/ foi talvez as duas primeiras/ tinham a ver com a outra angústia  
aquela que te falei que era de eu sentir achar/ que as pessoas não/ não se  
exprimam muito bem

59. En – uhm

60. A4 – isso não quer dizer que eu me exprima sempre bem por escrito mas/ mas  
que não há esse esforço/ não se faz esse esforço/ ah quando se lê por exemplo/  
quando se lê por exemplo num acórdão/ no tribunal/ não se percebe nada isso é  
mau

61. En – hm

62. A4 – isso não devia ser assim/ não é porque não fossem/ não é porque não  
haja um jargão próprio/ não é porque não haja uma terminologia própria que  
deva ser utilizada mas porque de facto há ali uma falha qualquer/ as pessoas  
escrevem mal/ aquilo está mal escrito

63. En – uhm

64. A4 – e quando as coisas estão bem escritas/ apesar de estar lá a terminologia/ percebe-se perfeitamente tudo e isso é que é bestial/ portanto por exemplo os bons advogados escrevem apesar de terem lá aquelas coisas escrevem bem/ mas os que escrevem mal/ que são a maioria esmagadora/ escrevem muito mal e isto acontece em relação a toda a gente/ e acontece também aos professores/ e portanto me parecia que estava na escola nessa altura ah/ também na escola o sentido que essa parte/ de expressão de escrita/ era muito pouco trabalhada muito pouco muito pouco ah o que fiz foi/ o que fiz foi/ foi preocupar-me com isto há muito tempo e portanto ah as primeiras/ os primeiros ateliers que eu fiz/ os dois primeiro ateliers que eu fiz são são ateliers que tinham a ver com essa preocupação que eram ateliers de escrita criativa se quiseres/ embora/ embora// na altura em que foram feitos aquilo era/ a escrita criativa ainda era uma coisa mais ou menos esquisita/ ainda era uma coisa muito recente era muito coisa/ muito muito enfim havia havia digamos os americano e ingleses que já tinham... havia os americanos que tinham uma tradição já muito longa e os ingleses que tinham uma tradição razoável e nós não tínhamos nada/ era assim uma coisa/ foi nessa fase mais ou menos nos anos oitenta e pouco oitenta e tal que isto aconteceu/ já lá vão vinte anos não é brincadeira/ mas nestes vinte anos/ esses vinte anos nesses anos houve essa preocupação/ a preocupação era essa/ depois foram/ depois ah acabou por ser por ter eu próprio eu achei que/ o que resultou dessa oficina de escrita não era muito satisfatório no meu ponto de vista/ não era não era porque as pessoas não estivessem interessadas ou as coisas não tivessem/ era de facto a// era a própria escola/ a própria estrutura e a forma como a escola estava estava estruturada e a forma como as pessoas estruturavam a si próprias que impediam em grande parte que isso acontecesse as práticas mantinham-se mais ou menos inalteráveis/ encontrava as pessoas passados dois anos e as práticas que elas tinham eram mais ou menos as mesmas práticas/ pouco variavam/ continuavam a fazer as composições da mesma forma/ continuavam a fazer uma coisa/ ah enfim o Natal/ o Carnaval/ como foi no Natal/ como é que foi o teu Natal portanto e aí não se passava muito disto não é?

65. En – uhm

66. A4 – as minhas férias o meu natal/ portanto era tudo muito pouco/ era tudo muito pouco interessante/ portanto isso isso/ isso fez-me assim ficar um bocado// reticente com isso/ achei que é um dispêndio de energia/ muito pouco

compensatório/ não quer dizer que não faça isso de vez em quando/  
episodicamente agora

67. En – uhm

68. A4 – mas são coisas muito episódicas/ coisas muito centradas nas pessoas/ às vezes isso acontece/ mas tenho sempre a esperança penso que todas as pessoas têm não é? quando fazem estas coisas/ têm sempre a esperança que alguma coisa se altere depois na realidade

69. En – exacto

70. A4 – e/ e sentir que não se altera ou sentir que as probabilidades de se alterar são muito poucas é sempre muito desgastante/ o teatro não/ o teatro apareceu logo a seguir a isto/ e apareceu porque de facto eu tive muito poucas pessoas ou quase ninguém a fazer isto e eu ah comecei a estruturar uma oficina de teatro/ ah de escrita/ uma oficina de escrita dramática que ainda era uma coisa meia/ era o que havia/ era era era mais o que parecia/ mais o que parecia do que outra coisa qualquer/ e foi também a altura em que aproveitei isso para sistematizar algumas coisas para ler mais para/ sobretudo além do que ler mais sistematizar mais aquelas coisas que estavam dispersas e encontrar um caminho ah/ portanto isso acabou por ser digamos ah a forma mais/ mais interessante do atelier e e e a matéria/ a escrita dramática aquilo que me interessava mais/ interessava

71. En – uhm

72. A4 – mais porque já me interessava antes

73. En – exacto

74. A4 – fui fui manter essa tradição de deixar outras coisas digamos assim/ sendo que ah há sempre a esperança também de alterar algumas coisas e conseguir e de facto durante alguns anos e agora não tanto/ creio que isso tenha ocorrido agora muito recentemente/ mas durante muitos anos o que aconteceu e ainda acontece/ ainda me continua a acontecer

75. En – uhm

76. A4 – é eu sei que as pessoas continuam a escrever/ e portanto às vezes encontro pessoas mais tarde/ outras vezes sei que as pessoas escrevem mas normalmente encontro ou recebo notícias das pessoas às vezes passado dois três anos ou quatro anos e elas escreveram ou já escreveram peças já/ já já fizeram/ “estamos com problemas para montar aquilo não sabe se conhece alguém” e isso para mim é a melhor coisa que pode acontecer

77. En – e aí já vê os resultados

78. A4 – é o mais interessante/ portanto isso isso aconteceu logo e foi muito bom

79. En – uhm
80. A4 – depois entretanto// já em noventa e qualquer coisa em noventa e cinco/ eu fui para o Teatro da Trindade trabalhar/ e quando fui para o Teatro da Trindade trabalhar/ uma das vertentes ah uma das coisas que nós quisemos fazer lá e fizemos era precisamente fazer um atelier de escrita dramática a longo prazo/ a ideia e era apenas (centrar) <ind> baseado em mim/ portanto eu dirigia/ dirigia entre aspas// trabalhava naquele atelier/ acompanhava as pessoas durante/ o trabalho das pessoas durante/ o tempo que fosse/ era um ano não é? inicialmente estava previsto ser um ano acabou por ser dois/ sendo que/ era melhor ter sido só um ano/ ainda acho que era assim e também havia outras pessoas que eventualmente queriam ir e trabalhar aspectos muito específicos/ ah por exemplo/ a escrita para filmes uma coisa assim/ na prática isso acabou por não se concretizar muito/ ah tivemos duas pessoas que trabalharam connosco durante esse tempo todo ah que não foi muito devia ter sido mais mas foi um atelier que funcionou/ ah incrivelmente bem durante durante o primeiro ano
81. En – uhm
82. A4 – e isso quer dizer que as pessoas deslocavam ao Teatro da Trindade todos os domingos ah e trabalhavam todos os domingos
83. En – uhm
84. A4 – isso é uma coisa/ ou quase todos os domingos
85. En – ah ah
86. A4 – ah e pronto e houve pessoas que começaram a escrever lá/ teatro como a Margarida Fonseca Santos por exemplo
87. En – ah uhm
88. A4 – ah e criaram-se grandes laços de amizade/ as pessoas ficaram com algumas pessoas ficaram muito amigas/ ficaram muito amigas/ não se criaram inimigos mas se calhar criaram-se pessoas que nunca mais que já não se podiam ver uns aos outros que estavam fartos uns dos outros
89. En – <riso>
90. A4 – mas as pessoas que trabalharam bem/ penso que todos no geral trabalharam bem mas as pessoas que gostavam uns dos outros tiveram tempo para fazer isso tudo/ consolidar amizades/ de se conhecer muito melhor/ foi uma foi uma experiência extraordinária/ dessa dessa experiência precisamente porque foi dois anos de atelier portanto um atelier de dois anos é uma coisa assim que não conheço muitos/ não conheço nenhum aliás/ mas pronto mas foi assim uma coisa/ extraordinária a esse nível/ um atelier muito prolongado/

longuíssimo em duração/ acabou por ajudar a criar a sistematizar muitas coisas não é?

91. En – uhm

92. A4 – havia muita coisa que já estava sistematizada/ para uns mais que outros/ mas assim uma coisa desta dimensão não creio que houvesse muito disso/ portanto na prática o que se fez foi escrever muito/ escrever muitas coisas/ escreveram/ escreveram muito bem a maior parte deles/ muitas vezes/ e fazer esta aprendizagem técnica mas desceram a um rigor a um pormenor que não é muito pouco normal não é?

93. En – uhm

94. A4 – é muito pouco normal nós conseguirmos ter espaços para/ para mesmo nos ateliers/ a não ser que sejam ateliers// bastante prolongados nós conseguimos ter esse espaço para estarmos uns com os outros/ para falarmos/ para mostrar das nossas coisas e ao mesmo tempo ter a escrita envolvida não é?

95. En – uhm

96. A4 – dizer se está bem se não está bem/ isso funciona isso não funciona/ (agora arranja isto agora arranja aquilo)/ isso funcionou bem foi muito bom portanto/ mas depois os ateliers que continuo a fazer/ e as coisas que continuo a fazer são coisas estão digamos que estão muito a esse nível estão muito estruturadas ah e são e são relativamente variadas/ relativamente precisamente porque existe um leque/ já bastante alargado de opções de trabalho

97. En – uhm

98. A4 – portanto se molda àquilo/ mais ou menos àquilo/ há grupos em que se não se faz uma coisa faz-se outra/ se se faz mais do que outro isso depende muito dos grupos/ se são grupos mais novos ou se não são/ qual é a disponibilidade deles/ qual é o interesse (na actividade/ se vai ser utilizado) por exemplo para a escola/ ou se vão utilizar para eles próprios não é?

99. En – uhm

100. A4 – mas essas coisas depois varia muito

101. En – portanto isso aí ah é/ é nisso que pensa quando/ quando perspectiva quando lhe convidam por exemplo/ quando o convidam para fazer uma/ uma/ uma oficina de escrita/ é como é que planeia em relação à

102. A4 – eu preciso/ eu pergunto sempre às pessoas/ ou tento sempre perguntar/ perguntar não perguntar pergunto mas às vezes tenho a resposta outras vezes não mas tento obter uma resposta mais precisa possível em



- relação a outra coisa que é quem é aquela gente que ali vai estar à minha frente não é?
103. En – uhm
104. A4 – ou seja/ são professores/ portanto são professores cujo o interesse fundamental é voltar para a escola/ ou voltar no sentido
105. En – uhm
106. A4 – de algumas coisas vão utilizar aquilo na escola/ ou não/ ou são pessoas que/ estão ali mais porque escrevem e portanto lhes interessa... escrevem outras coisas/ que lhes interessa perceber melhor e compreender melhor o que é a linguagem dramática/ são pessoas que já trabalham/ que já trabalham textos dramáticos/ já escrevem e que têm interesse em perceber aprofundar aquilo/ ter mais portanto/ e estas coisas para mim são muito importantes/ e e uma vez/ uma vez servido disto/ uma vez encontrada esta/ esta digamos este retrato robô daquele público
107. En – uhm
108. A4 – é agora usar// é estruturar/ não é usar é estruturar/ estruturar os conteúdos para isto não é? para isto/
109. En – uhm e que/ que fontes é que utiliza para por exemplo planificar ah as oficinas
110. A4 – o que eu ... agora utilizo aquele material que fui guardando ao longo dos anos não é?
111. En – uhm
112. A4 – este material ao longo dos anos vem sobretudo/ de dois lados/ três lados/ três lados/ os lados são em primeiro lugar alguns livros que são// que são importantes para perceber o mecanismo da escrita/ são normalmente há dois livros que são importantes/ que são norte americanos/ que são muito importantes para nós/ para se perceber melhor como é que/ um é de uma senhora chamada Linda Seger que é sobre a construção da personagem/ ela tem outros livros mas este livro sobre a construção da personagem é muito interessante/ é muito/ muito importante/ há um outro livro chamado que/ que é ah que é sobre a história/ chama-se “history” mesmo
113. En – uhm
114. A4 – e é sobre/ é sobre/ não só sobre a história mas sobre a trama/ sobre/ sobre a forma como se constrói o texto dramático no sentido mais global
115. En – uhm

116. A4 – e existe um texto que é nosso/ que é português/ é português não//  
está escrito em português/ ah e que é de um senhor Doc Comparato/ acho que  
já te falei disso
117. En – ah sim sim
118. A4 – e é da ideia ao guião/ ou do guião à ideia
119. En – ah exacto/
120. A4 – do guião à ideia
121. En – “da criação ao guião”
122. A4 – “da criação ao guião”/ exactamente/ pronto que é um texto de facto/  
é um texto muito/ é um texto sobre/ a escrita dramática neste caso/ mais virada  
para a televisão/ mais séries para cinema etc. mas que têm/ 99 por cento  
daquilo que diz tem muito pouca importância até para/ não há nada assim de  
muito específico/ para este tipo que possa ser utilizado para a escrita dramática  
com qualidade/ estes são/ são/ estes são outras coisas/ ah são fontes fontes  
escritas/ existem mais uma quantidade de livros que são da escrita criativa  
propriamente dita/ que também tem muitas coisas sobre a escrita dramática e  
outras que têm a ver com a escrita só
123. En – exacto
124. A4 – não tem nada a ver/ tem a ver com a técnica de tem haver com  
escrever/ de abordar a escrita/ se não se fizer isso não há técnica que os safe/  
tem que se fazer esse processo
125. En – uhm
126. A4 – e isso há uma há uma série de coisas de escrita criativa quer  
ingleses quer norte americanos que tem que tem boas ideias/ essa é uma fonte/  
a outra fonte é a fonte dos próprios ateliers e aquilo que as pessoas fizeram/ ou  
seja aquilo que eu já experimentei e acho que não funciona
127. En – uhm
128. A4 – e portanto experimenta-se de outra maneira e às vezes funciona
129. En – uhm
130. A4 – sendo verdade que às vezes funciona de um lado e não funciona de  
outro mas isso é uma outra coisa embora/ já fiz uma quantidade de exercícios  
suficientes e agora já tenho alguns/ já tenho experiência suficiente para perceber  
que há coisas que não funcionam mesmo/ e que há alguns que têm toda a  
possibilidade de funcionar/ e essas coisas/ essa selecção um bocado intuitiva  
mas também// há essa experiência que existe/ e às vezes coisas que acontecem  
muito raramente/ mas também acontecem coisas que raramente quer dizer não  
acontecem todos os dias/ todos os dias não/ todos os ateliers/ mas acontecem

muitas vezes que é/ ah mudares alterares coisas/ portanto fazeres experimentares fazer uma coisa/ tens os objectivos marcados digamos o percurso a forma com ah tu desenvolves aquela actividade/ ah pode ser torcido/ pode ser distorcido digamos assim/ e isso cria uma outra actividade

131. En – uhm

132. A4 – é uma actividade que mantém sempre alguns paralelos com a actividade primeira nomeadamente os seus objectivos mas que enfim depois às vezes é tão torcida tão torcida que já é mesmo outra actividade

133. En – <risos> uhm

134. A4 – embora com objectivos muito semelhantes ou mesmo com os mesmo objectivos/ isso é da prática/ e depois há uma outra fonte que é a fonte do teatro em si/ das coisas que tu vês/ das coisas <ind> que te apresentam e das coisas que às vezes encontras/ são coisas que tu aprendes com as pessoas das mais variadas formas/ ah eu trabalhei muito tempo trabalho felizmente com muita gente/ com muitos actores e sobretudo com muitos encenadores e de vê-los trabalhar essas coisas é muito importante dá uma noção/ eles têm uma noção muito mais próxima <ind> têm objectivos muito mais precisos muito mais expressivos isso é muito divertido é muito bom não é?

135. En – uhm

136. A4 – já vi pessoas a fazerem coisas que são coisas que eu utilizo às vezes quando tenho possibilidade de fazer que são coisas que vêm de fontes muito diversas/ e que é muito difícil eu até mesmo situá-las não é?

137. En – exacto

138. A4 – mas há um jogo que eu faço que é o jogo do frigorífico/ tu conheces muito bem

139. En –<risos> exacto

140. A4 – o jogo do frigorífico é um jogo que eu faço que de facto é um jogo muito/ muito bom/ é um jogo extraordinário/ é um jogo que vem// vem// vem de um senhor chamado Jean Pierre (Angar)/ que tinha feito um/ ah círculo com um professor chamado Augusto (Bolen) em Paris e não sei quê/ e pronto aquilo e depois ele veio cá fazer um atelier/ veio cá/ aliás até veio a Aveiro à Universidade de Aveiro/ fez o atelier na Universidade de Aveiro e aquilo/ e aquilo não era bem aquilo mas depois acabamos por ter um jantar lá/ um jantar lá não sei aonde lá no caravelas ou como aquilo se chama

141. En – ah

142. A4 – caravelas exactamente a comer umas umas petingas ou uma coisa qualquer assim parecida

143. En – <risos>
144. A4 – e estivemos a falar sobre isso e/ e/ e e/ e nasceu esta ideia/ nasceu a ideia dos bilhetes e nasceu a ideia do frigorífico/ da eficácia daquilo ser uma coisa pequena e que ao mesmo tempo tocasse as questões da linguagem
145. En – uhm
146. A4 – do rigor da linguagem etc./ e passou/ passou a ser um exercício/ experimentei n vezes já
147. En – uhm
148. A4 – e de facto/ é mesmo uma coisa que é mesmo um exercício que vale a pena
149. En – uhm
150. A4 – é daquelas coisas// às vezes/ este é mesmo/ já faz parte não é?
151. En – uhm
152. A4 – já o utilizei aquilo tantas vezes e aquilo e sinto identifico-me de tal maneira com ele/ e já leio tão bem as pessoas com aquilo que é muito importante/ já percebo tão bem como aquilo funciona/ só com aquelas respostas
153. En – <risos>
154. A4 – só com o “vai por o lixo” epá não sei quê/ percebo muito bem que grupo é que como funciona aquele grupo no geral/ normalmente... ah/ como outras coisas/ que é como vi por exemplo fazer um jogo esse vi fazer que é um jogo que tem a ver com páginas de jornal em branco/ que é/ tu tens uma página em branco e transformas aquela página numa coisa qualquer/ enfim não é um origami que a gente está a falar
155. En – uhm
156. A4 – mas por exemplo é rasgar aquilo de forma a que aquilo fazer uma forma e depois a partir dessa forma é que se começa a escrever/ portanto são/ são/ são coisas que eu aprendi/ com pessoas do palco/ são coisas que não tinha nenhum objectivo de pôr as pessoas a escrever/ é preciso que se saiba
157. En – uhm
158. A4 – o objectivo do frigorífico não tem nada a ver com pôr as pessoas a escrever/ rigorosamente aliás o objectivo é mesmo não/ não pôr as pessoas a escrever/ o objectivo era era trabalhar com actores e não era trabalhar com a
159. En – exacto
160. A4 – ninguém/ da escrita e esta esta coisa do recorte por exemplo
161. En – uhm

162. A4 – aprendi com o Jorge Fraga também não tem nada a ver com com com pôr as pessoas a escrever/ apesar de disto ser para mim quando olho para aquilo isto é um princípio para pôr as pessoas a escrever incrível
163. En – uhm
164. A4 – mas o objectivo não era esse/ portanto não sei se respondi à tua pergunta mas penso que são basicamente estas três coisas ou seja é o trabalho com as pessoas do palco com os actores e com os encenadores/ é o trabalho/ do atelier propriamente dito/ que se vai renovando que se vai
165. En – uhm
166. A4 – aprendendo com as coisas que se vão fazendo/ e é o trabalho do livro o trabalho do ir aos livros buscar coisas foi daí que começou tudo não é?
167. En – exacto
168. A4 – em primeiro lugar foi ler muito e perceber muito e ter muitos exercícios mas depois aquilo foi-se reduzindo/ foi-se alterando
169. En – uhm foi-se adaptando ah e por exemplo nas suas oficinas de escrita/ que noção de escrita e de teatro é que ah que pretende transmitir?
170. A4 – <sil> de facto essa é que é uma boa pergunta
171. En – <risos>
172. A4 – olha eu/ eu/ eu acho que/ se as pessoas percebessem/ se as pessoas perceberem/ ou forem percebendo que o texto de teatro é de facto um objecto técnico
173. En – uhm
174. A4 – ah apesar de/ apesar de ter todas (as características apesar de ter as parábolas)/ apesar as coisas se elas perceberem em primeiro lugar que aquilo é um objecto técnico no sentido/ ah mais lato do termo/ não é só formalmente técnico/ de ter as didascálias de ter as indicações cénicas as personagens e essas coisas todas não é por isso/ mas também é por isso/ também é uma questão formal que tem que ser resolvida/ mas// e também// e isto as questões formais/ e outra que são as questões que têm a ver com as linguagens específicas que são absorvidas mas que são imagens específicas e trabalhadas especificamente para o texto dramático quer dizer/ as elipses as metáforas as comparações têm a ver directamente com a escrita mas tem a ver muito com a escrita (criativa) <ind> uma coisa é o objecto em si aquilo que se constrói/ é um objecto ah/ que// tem particularidades// não só na forma como se escreve mas como na forma como é lida em primeira instância ou seja/ vai ser lido por um conjunto de pessoas preocupados com questões técnicas digamos assim/ e mais uma vez com técnica no sentido mais lato técnicas cada um deles

procurando perceber como é que as coisas funcionam/ não numa forma global mas numa forma muito/ espartilhada os produtores muito preocupados com as personagens e com o preço daquelas coisas/ os actores preocupados com os tamanhos dos papéis e as coisas e da forma como aquilo se encara ou não encaixa/ se satisfaz ou satisfaz pouco/ os lumino-tecnicos preocupados com a forma como vão iluminar aqueles espaços ou aquelas coisas/ os cenógrafos preocupados como construir aqueles espaços e que espaços vão construir etc. etc./ toda esta panóplia toda esta/ todo este conjunto de pessoas que ah faz/ se debruça sobre aquele sobre aquele texto/ procurando coisas/ cada um ir buscar um bocado sem/ sem grandes preocupações ou sem preocupação absolutamente nenhuma/ de imagens globais a não ser// ah a não ser o encenador provavelmente que tenha obrigatoriamente que manter essa ideia geral na cabeça ah essa preocupação/ se as pessoas perceberem que trabalhando essa preocupação se consegue trabalhar tudo o resto/ se consegue trabalhar a história/ se consegue trabalhar se consegue fazer todas as coisas que temos para trabalhar num texto dramático/ para mim/ se isto acontecer num atelier de média duração/ para mim já é isto é muito bom/ isso é uma coisa muito importante/ isto serve/ serve para depois se perceber isto verdadeiramente leva a a nós questionarmos exactamente que raio de coisa é aquela não é?

175. En – uhm

176. A4 – que se/ quando/ há muita gente que quando faz abordagens/ que faz abordagem do texto dramático/ muita gente mesmo/ mas como texto literário pura e simplesmente/ a escola faz assim/ a escola existe não é? aí nos anos setenta/ setenta e nove// setenta e nove setenta e oito/ uma coisa assim// talvez antes não sei/ setenta e nove houve uma senhora chamada (Anne Huguerfil) não sei se (Huguerfil) se chama escreve assim/ se diz isto ela é alemã mas de facto nunca reparei

177. En – exacto

178. A4 – ela imigrou para França vê lá se ficas sem fita se quiseres fazer outra pergunta é chato

179. En – <risos> não/ não

180. A4 – esta senhora ela imigrou lá para a França// na guerra/ ou antes da guerra não sei e fez uma carreira académica brilhante em França

181. En – uhm

182. A4 – era uma senhora/ muito conceituada/ ah uma académica/ de primeira água/ ah portanto era muito aceite (pela entidade) francesa em <ind> por essa data escreveu um livro/ ah chamado “ler o teatro” “ler o teatro” com o

subtítulo “ler o teatro I” e “ler o teatro II” portanto subtítulo “escola de espectadores” e o teatro II é que se chama “escola do espectáculo” ah e eu penso é o um não é o dois não tenho a certeza absoluta que ela começa/ ah o livro começa exactamente assim/ o livro o texto em si o bloco do texto começa exactamente assim/ “ao contrário do que se ensina na escola o texto de teatro não é um texto literário” isto foi um escândalo muita gente criticou isto em setenta e nove

183. En – uhm

184. A4 – daqui até lá a gente já tem ter discutido mais ou menos digerido mais ou menos estas coisas

185. En – <risos>

186. A4 – que deviam estar mais bem discutidas na realidade não estão/ a gente continua a encontrar no mesmo nível de formação e sobretudo no mesmo nível de profissão o que encontrava à vinte anos atrás ou à trinta anos atrás não é? e há pessoas// que dizem/ dizem que aquilo é um texto igual aos outros/ mas não é um texto igual aos outros/ é um texto com <ind> se aquilo é um texto igual aos outros não andam preocupados em perceber isso para mim era melhor/ era mais saudável e mais produtivo/ se as pessoas perceberem isso/ de forma/ ainda que não seja de uma forma global/ na realidade depois com o tempo penso que as pessoas que se forem escrever e se continuarem a escrever/ as pessoas acabam necessariamente por encontrar essas (coisas) todas todas não é? e portanto isso vê-se melhor às vezes aprende-se logo outras vezes aprende-se quando as pessoas vê um espectáculo repartido pensam assim/ que é um acto que é uma das coisas mais mais extraordinárias aliás todas as pessoas que eu conheço que escreveram/ que foram representadas/ todas as pessoas dizem isso/ todas

187. En – uhm

188. A4 – todas as pessoas dizem isso até mesmo pessoas que tinham experiência já/ são pessoas relativamente/ com uma experiência já grande a nível de escrita/ literária/ não é? o Rui Zink por exemplo/ o Rui Zink ah já tinha uma experiência muito grande quando escreveu o primeiro o primeiro texto de teatro que eram anjinhos e quando foi ele que fez o texto/ quando foi apresentado desculpa/ o homem estava num estado completamente/ de coisa/ a primeira vez que ele de facto viu aquilo é uma sensação estranhíssima é uma coisa

189. En – <riso>

190. A4 – é uma coisa que não existe na literatura/ não existe de todo

191. En – uhm
192. A4 – não existe porque nunca há essa nunca há essa ligação nunca aquilo não se transforma noutra coisa qualquer vai-se transformando/ na cabeça das pessoas mas quer dizer ali/ visto ali é outra coisa e isso faz com que as pessoas também alterem muita coisa/ não necessariamente/ não estou a falar no espectáculo no primeiro dia
193. En – exacto
194. A4 – estou a falar do processo as pessoas à medida que as pessoas vão sentido como é que aquele texto se vai alterando sobretudo/ em função do que é que aquele texto se vai alterar não é?
195. En – uhm
196. A4 – o texto que tu escreveste que a ti te parece sempre bem não é? se não se bem que nunca está acabado
197. En – <risos>
198. A4 – não é que depois aquilo está tudo mal/ não está nada/ estou a exagerar
199. En – <risos>
200. A4 – não está nada/ há tanta coisa que não corresponde a funcionalidades simples/ e tu até conheces já viste sabes quer dizer/ mas como é que aquilo na tua cabeça te soa tão bem depois aquilo na prática sai tudo ao contrário não é? estas coisas se nós as conseguirmos evitar antes ainda melhor
201. En – claro e nas suas oficinas de escrita quanto tempo em média é que dedica por exemplo à escrita e depois à parte mais dramática/ mais ou é uma
202. A4 – é tudo misturado
203. En – tudo misturado <risos>
204. A4 – é misturado e// quanto mais misturado melhor
205. En – uhm
206. A4 – penso eu// às vezes o que acontece/ e acontece muitas vezes é que deixam tudo/ o que faz com que se baralhem todas umas nas outras/ e isso é pena porque de facto idealmente essas coisas deviam ser mais espaçadas ou seja/ mais espaçado// às vezes mesmo não só no dia mas mesmo no tempo não é?/ para/ esse tempo para nesse tempo para digerir as coisas/ para escreveres para fazeres depois mudares é a tal história dos ateliers de média duração
207. En – uhm
208. A4 – são ateliers que permitem (#) <fim da fita> mais
209. En – ah e acha por exemplo que a/ ah/ o facto de por exemplo se dramatizar um texto próprio isso dá/ um/ se tem melhor noção daquilo que se



- está a escrever ou/ o facto de/ ou a escrita é que impulsiona mais à// ao drama/  
ou/ não tem nada a ver
210. A4 – não/ tem tem a ver mas/ ah// isso tem a ver// isso tem a ver/  
sobretudo com a tal ideia com que tu partes do que é o texto de teatro/
211. En – ah uhm
212. A4 – não é?/ o texto de teatro está ali em abstracto não é? ah // na na  
realidade/ uma parte importante das pessoas/ uma parte importante e  
significativa em termos numéricos das pessoas suponho/ suponho/ que partirá/  
com a ideia de que se tem que escrever tudo não é?
213. En – uhm
214. A4 – essa é logo a primeira “temos que escrever tudo” ah é uma ideia  
muito literária essa a ideia que tens que escrever tudo/ ah/ escrevemos tudo ah/  
para depois constatar que/ tudo aquilo que se está a passar verdadeiramente  
importante no espectáculo não é aquilo que está lá escrito não é?
215. En – uhm
216. A4 – escrito/ portanto isso cria-nos ali uma sensação um bocadinho  
estranha/ que é ah// usamos aquelas palavras não para dizer verdadeiramente  
aquilo que é fundamental ser dito
217. En- uhm
218. A4 – mas usamos aquelas palavras correndo o risco de elas se perderem  
no meio das outras palavras que são palavras/ eventualmente nunca são ditas  
não é?
219. En – uhm
220. A4 – coisas que nunca mais são ditas não são verdadeiramente  
valorizadas
221. En – uhm
222. A4 – portanto essa aprendizagem a aprendizagem que ah/ uma parte  
fundamental do texto está lá
223. En – uhm
224. A4 – ainda não ainda não está lá há-de lá estar depois mas ainda não  
está lá e o texto é só uma pequena parte do texto maior
225. En – uhm
226. A4 – se tivermos essa ideia tivermos essa noção ah// penso que temos o  
problema do equilíbrio do texto base do texto dramático basicamente ali não é?
227. En – uhm
228. A4 – ah e temos todos os condimentos do texto dramático/ e temos todos  
os condimentos para a escrita não é?

229. En – uhm
230. A4 – as coisas que nós queremos dizer/ escrevendo não é? e a forma como nós escrevemos não é?
231. En – uhm
232. A4 – cada um escreve à sua maneira/ cada um escreve à sua maneira como quer e lhe apetece portanto e faz muito bem/ trata-se do fundamental que é de não/ não há não há no texto o/ perceber que no texto dramático não há muitos álibis/ ah depois é assim uma coisa uma espécie de coisa despida não é?
233. En – uhm
234. A4 – muito exposta e/ muito exposta a muitos níveis e durante muito tempo e vai ser muito mastigada muito castigada/ portanto ah aquilo que se oferece é digamos aquilo que nos parece ser importantíssimo ah/ durante muito tempo nos ateliers havia essa possibilidade quando há// uma coisa que para mim é muito importante é as pessoas escreverem/ deixarem escrever
235. En – hm
236. A4 – depois fazer um exercício que é muito castigador é sempre muito difícil de facto que é o exercício de cortar aquilo que lhes faz
237. En – escreveram
238. A4 – escrever não é?/ escrever não de uma forma drástica
239. En – <risos>
240. A4 – cortar verdadeiramente e as e as pessoas ah e as pessoas ah/ quando não têm nenhuma experiência teatral têm sempre muitas resistências a fazer isso
241. En – uhm
242. A4 – acham sempre que aquilo que escreveram é que está bem e tal claro/ de facto se as circunstâncias se proporcionaram e se as coisas correrem todas bem as pessoas acabam por cortar umas coisas mas cortar é uma coisa difícil as pessoas estão ali cortam meia dúzia de réplicas e tal e ficam ali logo em estado de choque porque era uma coisa tão importante que estava ali e agora tenho que cortar isto
243. En – <riso>
244. A4 – à medida que essa experiência à medida que essa experiência se vai desdramatizando quando ele se vê/ ou se faz nem que seja por brincadeira uma dramatização daquele texto se apercebe sobretudo do trabalho de construção daquele texto
245. En – uhm

246. A4 – se percebe que/ essa facilidade vai aumentando se as pessoas começam a perceber que aquilo ah pode mesmo ser cortado não é?
247. En – <risos>
248. A4 – que é muito melhor que é muito melhor ser/ se eu estou a cortar tudo porque quero
249. En – exacto
250. A4 – tens muito mais garantias de que aquilo que tu queres dizer se mantém
251. En – uhm
252. A4 – do que se deixares que aquilo depois seja/ acaba por ser cortado ah de uma forma que não consegues controlar não é?
253. En – exacto
254. A4 – seja cortado por outras pessoas/ é sempre melhor
255. En – <risos> ah e em relação às suas oficinas de escrita ah o que é que acha que os participantes esperam dela quando quando vão para...
256. A4 – essa é uma boa pergunta
257. En – <risos>
258. A4 – se eu te soubesse responder muito bem a essa pergunta
259. En – <riso>
260. A4 – ah ficava muito contente/ eu não sei responder bem a essa pergunta eu eu penso que as pessoas vão às oficinas de escrita pelas mais variadas razões é muito/ muito difícil estabelecer razões que sejam únicas/ é tão difícil estabelecer razões que sejam maioritárias varia muito// varia muito com/ com com o facto de de de os grupos serem/ muito diferentes nos seus interesses de base ou seja se são pessoas/ é a tal história se são pessoas da escola é muito provável que acabem por até às vezes de uma forma que não tem nada a ver com o atelier acabam por dedicar muito mais atenção muito mais espaço aos aproveitamentos ah pedagógicos da oficina
261. En –do que pelo prazer de estar ali <risos>
262. A4 – pelo prazer de estar ali não é? há pessoas que estão ali ah e pelo prazer de estar ali/ há pessoas que estão ali e que querem só ver como é que é/ vou ver como é que é/ e depois umas vezes ficam contentes outras vezes ficam menos contente uma/ umas vezes ficam surpreendidas com elas próprias outras vezes umas vezes positivamente outras vezes negativamente normalmente ficam surpreendidas com elas próprias positivamente isso é bom não é? é mesmo bom é isso que é é isso que normalmente acontece as pessoas/ as

peessoas ficam sobretudo as pessoas que vão nessa atitude mais aberta mais mais de prazer não é?

263. En – uhm

264. A4 – essas pessoas ah acabam por se surpreender a elas próprias no sentido positivo/ já tive essa experiência várias vezes e é sempre muito bom por isso ah porque pensavam que iam fazer coisas que julgaram que não eram capazes isso é bom/ mas mas não sei o que as pessoas procuram exactamente percebes

265. En – uhm

266. A4 – não faço a mínima ideia/ se procuram algumas procuram é isto tudo misturado não é? ah mas não tenho uma resposta para isso/ não tenho não sou capaz

267. En – ah e quais são as principais vantagens e limitações das suas oficinas de escrita?

268. A4 – as vantagens eu espero que sejam a de que as pessoas percebam melhor três coisas/ primeira coisa é que se percebam melhor a elas próprias

269. En – hm

270. A4 – e que percebam que há que/ há gozo e que há prazer no escrever/ seja no que for ah // escrever por prazer ah/ ter essa ter essa noção ter essa percepção é era muito/ é/ muito/ muito importante/ isso desbloqueia muitas outras coisas/ e incorpora a escrita tida de uma forma muito mais natural ah muito mais muito mais aberta do que é normal na escolarização ah a forma como as pessoas tratam as imagens escritas e as pessoas tratam a mensagens escritas como tratam a escrita de uma forma global/ socialmente é sempre um pouco estranha não é? é sempre estranho e ao mesmo tempo há uma hipervalorização da escrita que se faz num espécie de depreciação do que escrevem portanto isso é uma coisa assim estranha funciona ao contrário mas pronto são as coisas idiosincrasias são coisas assim que a gente/ não se percebe muito bem/ independentemente disso as pessoas percebam/ percebam melhor não é? e sempre que as pessoas escrevem sempre que as pessoas escrevem livremente e por prazer acabam sempre por se descobrir coisas que não fazíamos a mínima ideia que ia na cabeça portanto têm esse exercício de libertação que é fundamental outra coisa era/ isto estava tão bem organizado e já me esqueci das outras duas coisas tinha outras duas coisas e agora/ diz lá a pergunta outra vez

271. En – ah eram as principais vantagens

272. A4 – ah vantagens exactamente

273. En – e depois as desvantagens
274. A4 – essa seria a primeira vantagem segunda vantagem era que as pessoas entendessem melhor o texto dramático
275. En – uhm
276. A4 – entendessem melhor como é que aquilo funciona percebessem melhor como é que aquilo funciona e esquecessem de todo que aquilo não é uma coisa muito complicada até é uma coisa bastante simples e é desta simplicidade que resulta por um lado algum espanto como já se encontra nas correntes de teatro ah como é que aquilo é tão simples e funciona assim e é uma coisa tão/ tão atractivo tão/ tão interessante tão/ tão poderosa e no entanto as formas são simples e é simples ah e desta simplicidade nasce a dificuldade de falar simples não é?
277. En – exacto
278. A4 – e isso se conseguirmos fazer isso e se essa for uma vantagem seria uma óptima vantagem
279. En – uhm
280. A4 – a de ser capaz de falar simples/ ser capaz de tornar as coisas mais eficazes/ sem que a gente perca nada da expressividade e do prazer/ que é outra componente
281. En – uhm
282. A4 – e por último o que a gente leia melhorar ou seja que as pessoas leiam melhor teatro/ sabe que existe ah de todo sabe que existe temos uma/ um défice muito grande
283. En – uhm
284. A4 – de leitura de textos dramáticos e portanto isso evidente que as pessoas que não lêem ou lêem pouco texto dramático têm dificuldades na leitura do texto dramático isto parece-me
285. En – exacto
286. A4 – ser verdade/ uma coisa um bocado evidente não é? portanto ah/ como temos dificuldades na leitura do texto dramático temos dificuldades na leitura do texto dramático quer mesmo por escrito do texto dramático como ler o texto dramático e percebê-lo em contexto de espectáculo
287. En – uhm
288. A4 – perceber qual é a parte que cabe e a forma como fazemos portanto fazemos mal fazemos uma má leitura das coisas e hipervalorizamos a história ah por exemplo por exemplo hipervalorizamos a história encontramos num

filme e dizemos “ah então gostaste do filme?” “o pah achei que ela tinha morrido muito cedo”

289. En – uhm

290. A4 – ou “não achei nada bem que ele tivesse partido a perna” ou outra coisa qualquer/ vamos ao teatro e é a mesma coisa gostaste e tal “ah pá uma história assim um bocadinho coisa e tal era assim um bocadinho esquisita e tal” por exemplo não é? fazemos essa hipervalorização da história quando ah/ quando o espectáculo é sempre um espectáculo é muito mais do que isso é outra coisa portanto/ e tirando umas coisas muito episódicas/ cada vez são mais frequentes felizmente os espectáculos são cada vez mais descontrolados espectáculos com mais coisas técnicas e outras coisas

291. En – uhm

292. A4 – e portanto têm essa atenção espectacular encarnam o novo circo a dança teatro e essas coisas todas que estão muito nos espectáculos de teatro são cada vez mais ah abertos a esse tipo causam um problema que é um problema de leitura não é?

293. En – uhm

294. A4 – e portanto essa é uma faceta/ outra como te disse é é é a leitura do texto propriamente dito a leitura do texto tem várias vantagens mas// ah é nós conseguirmos ver muito mais do que aquilo que seria quase humanamente possível não é? se nós tivéssemos que assistir ao espectáculo isso não é humanamente possível e portanto construímos/ é um bocado como construímos o texto de teatro construímos na intimidade da nossa cabeça construímos o espectáculo inteiro// de forma mais ou menos elaborada não é? sempre de forma muito rudimentar fazemos esse exercício de construção do texto e é uma coisa que nos permite perceber que existe essa essa diversidade imensa esse comprimento/ de textos diferentes/ pessoas a escrever coisas diferentes formas diferentes de escrita e isso é uma virtude que/ por muitas e variadas razões as entidades culturais têm esse enriquecimento pessoal

295. En – uhm

296. A4 – e essas são as vantagens as desvantagens são quase o contrário disto que é ah os ateliers poderem criar nas pessoas algum/ em vez de criarem segurança criarem algumas inseguranças ah quer de facto de muitas pessoas em vez de lerem melhor ficarem a ler pior

297. En – uhm

298. A4 – ficarem mais baralhadas em relação aquilo e ainda há outra desvantagem que é ah acharem que aquilo é uma coisa/ que sobretudo quando

estamos a falar de apropriações pedagógicas e isso é um perigo real e que cada vez me faz mais cada vez penso mais nisso ah que é as pessoas começarem a achar que aquilo é uma coisa para as pessoas que sabem fazer aquelas coisas “como não sei fazer aquelas coisas não faço nada daquelas coisas” em vez de se apropriarem tecnicamente daquele desculpa pedagogicamente daqueles exercícios e daqueles jogos que foram feitos remete-se aquilo para aqueles qualquer dia fazer actividades de enriquecimento curricular fazer jogos de qualquer coisa assim parecida percebes? em vez de fazer jogos dramáticos ou jogos não sei quê hão-de aparecer uns tipos que sabem e que vão fazer uns jogos de construção de poesia e vão fazer uma coisa qualquer assim e então nessa altura ficará para depois entre as quatro e meia e as cinco e meia e eu já não tenho nada a ver com isso/ portanto esse perigo é um perigo real é um perigo

299. En – uhm
300. A4 – enfim que acontece não só por exemplo na escrita penso eu/ de teatro mas que acontece em geral e isso acontece em todos os ateliers de escrita e acontece em todos os ateliers de todas as coisas
301. En – uhm
302. A4 – que é/ como qualquer razão achar-se começar-se a remeter aquilo para coisas
303. En – uhm
304. A4 – que são complicadas// não é muito vulgar isto acontecer que eu saiba não é?
305. En – uhm
306. A4 – ah mas/ mas acontece mas acontece estas coisas seguramente
307. En – uhm
308. A4 – portanto essa é uma desvantagem muito grande se isso acontecer é um perigo grande/ real
309. En – e pegando nessa parte da escola acha que ah que os ateliers de escrita ah são possíveis de fazer por exemplo numa sala de aula de um professor com estas...
310. A4 – eu não acho eu tenho a certeza absoluta que/ quase todos os exercícios/ os exercícios todos os exercícios têm que ter dois exe... uma adaptação óbvia à faixa etária
311. En – exacto

312. A4 – e ao nível de desenvolvimento das crianças em termos de escrita/ parece-me que isso é óbvio é tão óbvio e depois existem o tipo de actividades daquelas que são de sala de aula com crianças
313. En – uhm
314. A4 – e depende do tipo de relação pedagógica que se criou
315. En – uhm
316. A4 – portanto se nós juntarmos estas coisas todas na realidade temos no ambiente de sala de aula pensamos sempre/ o nosso problema é um dos problemas não sei se é o nosso mas um dos problemas é pensar sempre nas coisas são complicadas são sempre muito complicadas é sempre na realidade a escrita é uma coisa simples não é? aquilo/ aquilo é um exercício completamente antinatural
317. En – <risos>
318. A4 – tudo aquilo ah a aprendizagem da leitura a aprendizagem da escrita são exercícios antinaturais/ no sentido em que se não forem ensinados ninguém aprende a ler e a escrever ah assim não é?
319. En – hm
320. A4 – não se nasce com isso portanto/ como o exercício é antinatural que é não há razão nenhuma para que ele seja espartilhado naquele conjunto de exercícios que é um conjunto de exercícios que se propõe/ a aprendizagem da leitura e escrita é feita e depois o desenvolvimento da leitura e escrita
321. En – uhm
322. A4 – é sempre feito um conjunto de actividades/ e este conjunto de actividades propostas é que é discutível porque é muito pouco interessante é muito pouco rico e muito pouco interessante o que é que o que é que nós podemos fazer com estes exercícios com estas coisas que vamos retirando quer/ da escrita /criativa em geral quer da escrita dramática em particular o que podemos fazer? o que podemos fazer é tirar coisas que/ o circuito de desenvolvimento de expressividade de escrita das crianças não é? e portanto isto é fácil de fazer/ na realidade na maioria dos casos a não ser coisas muito muito muito muito especiais na realidade trata-se de quase pura e simplesmente transpor uma coisa de um lado para o outro e portanto em vez de nós fazermos uma composição/ fazemos um jogo de escrita diferente fazemos outra coisa não é?
323. En – hm



324. A4 – pomos um caixote na cabeça e fazemos um jogo com um caixote na cabeça o que é que eu vejo/ o que é que eu vejo? na cabeça meti um caixote na cabeça agora o que é que eu vejo não é?/ o que é que eu vejo?
325. En – uhm
326. A4 – e vai-se dizendo o que é que se vê e vai-se apontando e vai-se dizendo vai-se escrevendo as coisas/ se nós fizermos isto/ isto não custa nada o tempo que se ocupa é exactamente o mesmo tempo que se demora a fazer uma composição sobre/ sobre as férias não é?
327. En – exacto
328. A4 – mas os resultados são muito diferentes dos esféricos não é?/ ah as coisas ah são bastante mais interessantes de percebe-se muito com aquele... mais ao fazer um jogo não sei se fizeste alguma vez este jogo que é um jogo por exemplo que é o jogo das seis palavras que é um jogo/ as seis palavras mais importantes é um jogos que os ingleses usam para a construção de textos góticos e é um jogo simples é um jogo em que em vez de se partir das férias parte-se das palavras e tu dizes seis palavras e depois vais trabalhando aquelas seis palavras/ se tu fizeres isto com os miúdos por exemplo és capaz de alguma forma// fazes isso... não podes fazer isso de qualquer forma então fazendo isso com calma com descontração tu fazes isso em três dias e em três dias trabalhas aquelas seis palavras e vais cada vez complicando mais aquele texto e depois disso tens um texto que diz imensas coisas sobre aqueles miúdos
329. En – uhm
330. A4 – imensas coisas porque perceber que o tio é mais importante que o pai ah porque o pai não está cá não sei ou perceber-se que o avô morreu e entretanto substituiu o avô por não sei quem ou que o avô é a única pessoa da família que aparece é o avó e portanto estas coisas acabam por ser um manancial de informações sobre aquele miúdo muito mais do que qualquer coisa mais que qualquer conversa com os pais mais do que qualquer conversa com ele não é?
331. En – uhm
332. A4 – portanto ele acaba por escrever coisas que de outra maneira pronto se calhar depende isso depende das idades e essa apropriação é fácil essa apropriação é muito fácil/ as pessoas é que têm sempre essa noção que as coisas são sempre muito complicadas portanto
333. En – uhm
334. A4 – complicam-nas não é? e isso é difícil e então pensar-se na expressão dramática [...] mas a expressão dramática é a mesma coisa e aquilo

que eu encontro em relação à expressão dramática é assim pensa-se a expressão dramática o que é que se pensa na expressão dramática? é fazer uma festa de fim de ano e preparar uma coisa qualquer e portanto tem que se fazer um espectáculo e fazer uma representação

335. En – <risos>

336. A4 – bem quer dizer ah/ de facto não há nada que impeça que se faça uma representação mas não tem nada a ver com uma representação não tem rigorosamente nada a ver com isso

337. En – uhm

338. A4 – tem a ver com coisas pequeninas que podes fazer todos os dias coisas pequeninas brincadeiras com eles/

339. En – hm

340. A4 – ah// qualquer jogo que te permita perceber melhor como é que funcionas é um jogo como é que funciona o teu corpo como é que não funciona o teu corpo como é que a cabeça se liga ao corpo tudo isto são jogos de expressão não é?

341. En – hm

342. A4 – são jogos de expressão dramática não há não há razão nenhuma para não serem/ e portanto são coisas que às vezes demoram cinco minutos ou nem isso e a pessoa faz em cinco minutos com a turma toda fazemos todos durante cinco minutos e faço este jogo para cinco minutos noutra dia há-de ser uma hora ou meia hora ou o quê o que há-de ser mas não são coisas complicadas são coisas simples agora// se isto for complicar muito acaba por ir parar tudo às actividades de enriquecimento curricular

343. En – <risos>

344. A4 – qualquer dia a única coisa que fazemos nós o que o nosso secretário de estado diz é darmos matemática e língua portuguesa

345. En – língua portuguesa

346. A4 – e depende da ideia que se tem de língua portuguesa

347. En – exacto ah e talvez agora para terminar ah o que é que acha que distingue ah se calhar já foi dizendo mas ah distingue a escrita feita na numa oficina de escrita e a escrita escolar? eu sei que já foi dizendo

348. A4 – ui tanta coisa/ tanta coisa é tudo isso que estivemos a falar de facto

349. En – exacto

350. A4 – se calhar é mais fácil pôr ao contrário é mais fácil assim o que é que a escrita numa oficina ou a escrita a escrita na oficina é uma escrita para lewares para casa?

351. En – uhm
352. A4 – a ideia da oficina não é que se faça tudo ali a ideia da oficina é o contrário disso é que ali se comece uma coisa para levares para casa
353. En – uhm
354. A4 – e essa coisa que levas para casa para casa ou para a escola onde fores não é?/ essa coisa que levas dali é uma coisa que tens que descobrir coisas novas medidas diferentes para as crianças// ninguém/ ninguém escreve um texto com uma folha à frente/ mas escreve ninguém/ ninguém é capaz de fazer isto
355. En – nem que queira
356. A4 – não era capaz as pessoas não são capazes e as pessoas reagem a isto de uma forma/ negativa quer dizer e isto faz-se imensas vezes/ eu acho/ espero seja quem for seja com que for é impossível fazer-se isto e portanto existe muito o dar às pessoas mais pontos de partida
357. En – uhm
358. A4 – e perceber que se podem encontrar as ideias ao contrário e essas ideias podem ser trabalhadas das formas mais variadas
359. En – hm
360. A4 – e tem tudo a ver com isso tudo tem tudo a ver com isso com criar mais prazer o que dá mais prazer às pessoas não formatar as pessoas mas desformatá-las
361. En – exacto
362. A4 – formatadas já elas estão/ trata-se do exercício de desformatar/ o exercício da escola é um exercício de formação idiota/ idiota/ idiota não porque ah não haja necessidade de alguma uniformidade e portanto devia dar ou seja a escola dá isso dá essa uniformidade ah mas depois retira/ dá essa uniformidade em desprimor digamos assim em roubando/ roubando portanto tudo o que é normativo ou colocando tudo aquilo que é normativo tudo aquilo que é ah/ comum vulgar etc. e acaba por transformar isso numa espécie de exercício de roubo de desprazer imenso não é? portanto rouba-se sempre isso ao prazer <ind> isto tudo desde os exemplos são gigantescos não é? desde as as composições que são todas formatadas
363. En – uhm
364. A4 – por exemplo até já há outro dia vi num manual qualquer onde se dizia começa-se assim e diz-se não sei quê depois a mãe diz isto e no fim acaba-se assim/ portanto como se fosse uma carta como as cartas não é? faz-se coisa e depois não sei quê e depois assina-se em baixo e os melhores

cumprimentos adeus boa tarde portanto/ esta forma de formatar as coisas/ esta forma roubou à escola e à escrita completamente/ somos muito muito pouco criativas na escrita muito pouco no entanto inicialmente temos todas as condições para ser <ind> não temos nada contra aquilo

365. En – <riso>

366. A4 – muito pelo contrário/ existe um apetite imenso das crianças e tu sabes tão bem como eu há um apetite gigantesco para aprender aquelas coisas todas

367. En – uhm

368. A4 – há aí um processo que é muito doloroso/ muito doloroso que é o aprender a ler mesmo/ aprender a escrever é muito doloroso é muito doloroso porque é muito antinatural não isso aí a gente pode inventar os nomes todos sejam eles quais forem não é? ah portanto vários/ métodos que estamos a falar de globais/ analítico-sintéticos sejam o que for não é? qualquer método tem sempre um problema que é como é que eu ensino uma pessoa que podia passar toda a vida sem ler nem escrever/ porque ler e escrever é uma arma poderosa

369. En – exacto

370. A4 – agora tens aqui isto não é... é bom para ti aprender a ler e a escrever portanto agora aprende a ler e a escrever/ isso é muito complicado não é?

371. En – uhm

372. A4 – é muito difícil os miúdos tem sempre aquela de facto é doloroso não é? a gente vai fazendo o mais possível para/ mas depois passando esta fase que é que a fase para mim mais aborrecida/ há coisas divertidas mas é mais mais coisa

373. En – exacto

374. A4 – é uma fase mais batalhadora e tal e em que de facto eles têm um choque talvez um choque <ind> que ainda por cima é logo no início da escolarização não é? e depois têm aquela coisa da

375. En – daquela pressão

376. A4 – é uma pressão muito grande/ é uma pressão muito grande e portanto eles não não ah às vezes reagem pior a isto

377. En – uhm

378. A4 – mas depois desta esta é uma fase é uma fase que dura/ pouco tempo é uma fase que dura um ano/ menos de um ano

379. En – menos de um ano

380. A4 – menos de um ano/ seis meses talvez uma coisa assim e e e estes seis meses são seis meses pronto que uma vez cumpridos depois existe ali um espaço um universo que se abre não é?/ agora é precisamente deixar que este universo se abra deixar que as coisas aconteçam
381. En – uhm
382. A4 – e a escola não permite que isso aconteça a escola
383. En – uhm
384. A4 – mantém esta formatação inicial de esforço e não sei quê/ mantém-na permanentemente sendo que é evidente que é um trabalho explorado algum esforço a ser feito um esforço até muito muito maior do que/ do que/ as pessoas fariam normalmente e e e e é/ tentar que este esforço se mantenha do lado do gozo
385. En – hm
386. A4 – não é? se mantenha do lado do prazer/ nós conseguimos fazer isto no fim <ind> nunca mais acaba e acabamos por ter ali pessoas que trabalham e trabalham muito e trabalham muito porque têm gozo no que estão a trabalhar não é?
387. En – uhm
388. A4 – senão e tens depois o contrário disto/ tens uma população que na sua esmagadora maioria que depois já nunca mais quer mais nada não é?
389. En – quase não lêem <risos>
390. A4 – já nunca mais lê mais nada ou pouco lê não é? pouco lê e pouco escreve tirando as coisas depois claro pouco lê/ tem os efeitos que tem pouco escrevem obviamente tem os efeitos que tem
391. En – e a leitura também está muito ligada à escrita
392. A4 – exactamente também/ exactamente e depois fica tudo ali já não há gozo nenhum naquilo portanto as pessoas depois/ acabam por entrar na vida adulta e vão trabalhar para os bancos/ estou a dizer os bancos mas não é nenhuma afronta/
393. En – <risos>
394. A4 – para aos bancos para todos os lados não é? vão trabalhar/ para as escolas para os bancos e escreve-se o menos possível não é? escrevem-se aquelas coisas momentâneas praticamente que têm que ser descodificadas e mais nada e vão escrever ali umas coisas e depois essa mais nada não se faz nada não é?
395. En – uhm

396. A4 – ah afasta-se as pessoas vai-se afastando cada vez mais as pessoas entre a escola lá fora e na prática é isto que nós temos
397. En – ahm
398. A4 – ah todas as coisas que possam ser feitas e todas as coisas que as pessoas fazem pressupõe que os actos em geral é muito para tentar contrariar isto
399. En – exacto com as oficinas de escrita
400. A4 – se conseguirmos
401. En – muito obrigada pela por nos ter dado essa sabedoria toda

<término da entrevista>



## ANEXO 6

### Entrevista A3

1. En – o que eu queria era, prontos saber um bocadinho da sua história do seu percurso/ como/ como escritora não é?
2. A3 – uhm
3. En – pelo menos já vi uns livros seus
4. A3 – sim claro
5. En – e como orientadora de de oficinas de escrita de texto dramático/ que é mesmo esse o meu tema/ já um bocadinho a pensar em si <risos>
6. A3 – <risos> posso explicar um bocadinho porque eu a minha/ a minha área de formação começou por ser/ primeiro até entrei em engenharia mas depois saí/ não fiquei/ portanto a minha área de formação é a música e estive no ensino vocacional até à dois anos/ ah e e pronto/ portanto estava tudo muito encaminhadinho/ fui para escolas muito enfim quando entrei para a Escola Superior de Música de Lisboa já não foi assim tão simples porque comecei a dar aulas ah de pedagogia que é uma coisa completamente diferente uma coisa é trabalhar com miúdos outra coisa é ensinar os adultos
7. En – uhm
8. A3 – a trabalhar com miúdos/ e aí confesso que fiquei um bocadinho desiludida e foi foi um percurso complicado a partir daí mas pronto mas entretanto a escrita tropecei nela porque porque os meus filhos nasceram e eu inventava histórias e a partir das histórias depois comecei a escrevê-las e pronto e portanto acabou por tomar conta de mim não é? acabou por ser a coisa mais importante que eu estive a fazer/ e neste momento larguei a Escola Superior de Música de Lisboa/ e estou a apanhar uns sustos em termos financeiros claro porque há/ pronto meses sem dinheiro e há outros que não/ mas mas por outro lado é um momento feliz portanto isso/ estou/ satisfeita com o meu percurso/ e é muito engraçado porque a minha... eu sempre gostei muito de escrever para teatro/ [...] ah mas tudo coisas normalmente fazia pequenas peças de teatro para/ para as escolas para onde se (pedia) enfim/ mas nada assim de muito concreto/ até chegarmos aos ano mundial da matemática que foi em dois mil/ e em que// e quando/ pronto quando fomos ao Trindade tratar doutros assuntos foi muito engraçado porque nós queríamos fazer ateliers dentro do Trindade mas assim tipo uma coisa para as escolas e o Carlos Fragateiro de repente virou-se para



mim e disse “oh Margarida e se eu lhe pedisse para escrever uma peça de teatro sobre a matemática” <riso>

9. En - <riso>

10. A3 – e eu disse “bem isso era um sonho” e ele achou imensa graça porque eu primeiro fiquei/ nem queria acreditar aliás depois vim para casa e pus-me a pensar “aquilo foi uma encomenda” <riso> nunca tinha passado por aquela situação não é? de me encomendarem um texto não é? e pronto de facto eu vim de engenharia e para mim matemática

11. En – uhm

12. A3 – é uma coisa eu adoro matemática/ e pronto surgiu a primeira peça sobre matemática para o primeiro ciclo que era “a falha de cálculo”/ ah e que foi um grande êxito logo naquela altura e foi/ pronto foi muito bem recebida/ eu fiz o texto fiz a música fiz as letras das canções <risos>

13. En - <risos>

14. A3 – estudei matemática que me fartei/ depois tivemos uns encontros com a malta da matemática do Ministério da Educação que são uns picuinhas e tal ainda foram uns filmes engraçado pronto e e como “a falha de cálculo” correu muito bem o Carlos Fragateiro disse-me “ah então agora temos que fazer a outra a seguir” pronto e a outra a seguir é que é aí é que há aí uma espécie de buraco porque para o segundo ciclo a falha de cálculo é um muito infantil já/ e a que foi escrita que é “problema qual problema”/ que já mete equações às vezes para quinto e sexto ano é difícil/ portanto há ali assim um espaço em que não há propriamente nenhuma peça/ mas pronto então fize... fiz escrevi o “problema qual problema” que é sobre equações

15. En – uhm

16. A3 – e que também correu muito bem <risos> portanto passo seguinte ele pediu para o secundário e aí eu fartei-me de estudar como pode calcular

17. En - <riso>

18. A3 – porque matemática de secundário não dava para trabalhar só matemática/ portanto foi matemática foi física/ ah e foi uma coisa bastante complexa essa foi bastante... em termos de conhecimentos foi complexa de montar as personagens como eram as mesmas era relativamente simples/ e depois como se não bastasse o Carlos Fragateiro achou que então devíamos escrever uma peça de matemática para o pré-escolar

19. En – <risos>

20. A3 – essa foi a mais difícil de escrever de todas <risos> porque eles/ eu costumo chamar-lhes os anões não é? são muita pequeninos só comparam agrupam/

noções de dentro fora portanto/ é e a peça é toda passada a arrumar e desarrumar arrumar e desarrumar e foi por isso que se chamou desarrumar/ e pronto portanto eu no fundo/ as peças de teatro assim mais consistentes escrevi-as no no Teatro da Trindade/ porque antes disso eu tinha feito uma para aqui para o CCB para o festival dos cem dias que se chamava “colher de pauta” que tinha a ver com música mas tinha a ver com o montar uma peça de música em em cena

21. En – uhm

22. A3 – e portanto no fundo/ embora realmente tenha sido um texto de raiz e tudo/ mas quer dizer tínhamos como base <tossiu> montar uma/ era um canon de uma peça de Tellman e portanto/ musicalmente ah tínhamos tínhamos passos que tínhamos que dar e no fundo foi mais um guião do espectáculo do que propriamente uma peça de teatro/ as peças de teatro da matemática é que foram assim a primeira ah a primeira estreia e depois a partir daí têm surgido outras/ ah enfim muitas delas/ a maior parte delas sem pela mão do Carlos Fragateiro

23. En – <risos>

24. A3 – tenho uma dívida enorme uma gratidão enorme que eu/ é muito engraçado porque ele uma vez/ fomos os dois a um programa de rádio/ e ele disse uma coisa que eu de repente fiquei/ fiquei mesmo comovida/ porque ele disse que gostava de trabalhar comigo porque eu estava disposta a mudar as coisas quando era preciso e/ e eu acho que isso faz parte do trabalho/ quer dizer quando estamos a fazer alguma coisa para alguém/ se a pessoa diz eu aqui gostava/ a pessoa deve adaptar-se/ mas percebi pela/ pela conversa dele que não é muito usual

25. En – uhm

26. A3 – e portanto eu acho que também nos damos bem por causa disso/ por haver essa cumplicidade em saber que se me pedir a em vez de b eu mudo e que tento chegar lá/ e portanto foi muito engraçado ora/ entretanto eu fiquei com uma ligação ao Trindade fortíssima como pode calcular

27. En – claro

28. A3 – e nós fazíamos os ateliers de escrita criativa e/ eu fazia uns mesmo dentro do teatro e e/ estando num teatro não fazia sentido não fazer uma coisa/ que tivesse a ver com o teatro não é?

29. En – exacto

30. A3 – portanto uma parte do atelier de escrita criativa que tinha muito de jogos que são mesmo de desbloqueio e de brincadeira

31. En – exacto
32. A3 – tinha a ver com a construção de um diálogo a dois e dois que tinha algumas imposições/ mas tinham letras impostas e tinham uma situação imposta/ portanto eles não podiam ah era uma situação de conflito que podiam/ íamos variando/ podia estarmos fechados dois amigos zangados dentro de um elevador/ ou irem à sala de aula buscar a mochila e a professora sem querer trancá-los lá/ portanto no fundo partíamos sempre de/ de duas personagens que estavam em conflito embora fossem amigas
33. En – uhm
34. A3 – mas portanto tínhamos sempre que partíamos/ porque é mais fácil para os miúdos partir para do conflito/ e portanto eles tinham x linhas para escrever o conflito/ e depois havia uma paragem que eu expliquei-lhes que de facto ninguém se consegue manter-se a discutir com o outro se de repente há um silêncio porque o silêncio tem tendência a quebrar/ o que quer que seja que está a passar/ e portanto havia uma pausa e depois eles tinham que fazer as pazes em pouquíssimas linhas <risos>
35. En – <risos>
36. A3 – e com muito pouca (resolução) porque só podiam escrever quatro palavras por linha/ ora isto é complicado porque são tudo meias frases
37. En – exacto
38. A3 – mas que se aproxima muito do/ aproxima-se muito da forma como nós falamos
39. En – uhm
40. A3 – que é a interromper a frase do outro portanto isso também era importante para eles perceberem/ e e e o que é incrível é que nós fizemos isto meses a fio/ meses a fio e nunca houve nenhuma turma que algum grupo se/ se esquivasse de ir para o palco representar para os outros aquilo que tinha escrito/ isto é uma coisa que a mim me fascinou porque/ eu acho que se estivesse no lugar deles se calhar hesitava <risos> mas não/ portanto era uma coisa que era tão/ tão de dentro que de facto acabou por funcionar sempre bem/ nunca houve nenhum miúdo que se recusasse a ler e havia cenas absolutamente caricatas porque uma das regras era/ eles só tinham uma folha para os dois isto porquê/ porque/ quando nós estamos a falar com alguém se o queremos interromper falamos por cima/ portanto não somos nada educados e falamos por cima e a pessoa cala-se/ se for bem educada se não <risos>
41. En – <risos>

42. A3 – mas e e aquilo que eu lhes expliquei foi que estavam a escrever e para interromper o outro tinham que lhe roubar a folha portanto só podia haver uma folha
43. En – exacto
44. A3 – portanto eles estavam a seguir o que o outro escrevia porque estavam em silêncio não é? ali a escrever e quando quisessem interromper puxavam a folha/ às vezes houve as folhas que se rasgavam (completamente)/ mas mas foram foram experiências de facto engraçadíssimas/ e no fundo foi a primeira vez que eu mergulhei na escrita de texto dramático nos ateliers de escrita criativa
45. En – uhm
46. A3 – confesso-lhe que nunca mais deixei de pôr isto em prática/ quer dizer/ este exercício e outros/ aliás/ eu acho que muitas vezes os os miúdos/ eles mesmos a contar histórias mas sobretudo quando estão a contar texto dramático/ uma das coisas porque pecam é as personagens serem frágeis não é?
47. En – uhm
48. A3 – não serem personagens credíveis
49. En – uhm
50. A3 – e uma das coisas que eu acho interessante é construir com eles ah as personagens percebendo que todos nós somos incoerentes e que temos imensas coisas que são contraditórias e
51. En – uhm
52. A3 – portanto esse trabalho de personagem também passou a fazer parte da construção do atelier e depois de eventualmente de construir
53. En – uhm
54. A3 – diálogos ou em pequenos grupos fazer uma pequena peça de teatro
55. En – uhm
56. A3 – e pronto agora/ de facto este ano fiz a tal proposta ao IPLB e parece que eles aceitaram
57. En – uhm
58. A3 – portanto espero espero começar a fazer isso com outra regularidade/ que é só mesmo vocacionada para a escrita de texto dramático
59. En – uhm
60. A3 – porque no fundo quando temos uma escrita criativa o texto dramático e sempre só uma parte do atelier e não o atelier todo não é?
61. En – uhm
62. A3 – e ali sendo uma coisa já/ pronto já ninguém se ofende porque é mesmo para escrever teatro <risos>

63. En – <risos>
64. A3 – e eu acho que a partir daí vai ser/ obviamente mais fácil/ não sei se calhar é melhor fazer mais perguntas <risos>
65. En – <risos> não por acaso queria fazer-lhe uma pergunta
66. A3 – sim
67. En – que é/ como disse que os miúdos escreviam e depois representavam então nos seus ateliers alia sempre a escrita e depois o drama ou é
68. A3 – sim mas digamos que é um drama/ quer dizer é uma dramatização muito sumária porque eles levantam-se e lêem/ quer dizer não há/ é muito engraçado porque como eles só têm uma folha
69. En – uhm
70. A3 – e depois estão zangados
71. En – uhm
72. A3 – normalmente viram-se de costas uns para os outros/ porque estão zangados e depois só há uma folha
73. En – <riso>
74. A3 – (portanto não conseguem ler o que está) / portanto digamos que não é uma representação que/ que seja muito viva nem muito
75. En – uhm
76. A3 – quer dizer/ eles estão a ler o texto/ alguns sabem umas partes de cor
77. En – ah
78. A3 – mas não existe nem há tempo não é? porque normalmente quando se tem/ quando são muito/ muito tempo seguido/ com a mesma turma/ uma pessoa ainda consegue mas
79. En – exacto
80. A3 – normalmente uma pessoa tem uma manhã inteira para trabalhar com um grupo não dá para fazer os exercícios todos e e portanto acaba por ser uma dramatização muito muito sumária [...] <um barco passa no rio e ficamos a observar e a comentar> mas pronto é sempre uma uma dramatização muito sumária/ muito
81. En – uhm
82. A3 – nunca dá tempo para fazer grandes coisas não é? uhm
83. En – ah quando no início/ quando diz que entrou primeiro em em engenharia e depois mudou para música ah mas a escrita esteve sempre
84. A3 – não nunca nunca nunca não nunca
85. En – quando era miúda já se relacionava com

86. A3– <int> eu quando era miúda era muito maria rapaz portanto nem aquela coisa que as meninas costumam ter que é um diário eu tinha
87. En – <risos>
88. A3 – percebe lembro-me de ter um e achar/ uma perda de tempo e não perceber o que se escrevia lá e achar que aquilo era horrível pronto/ e portanto não... nunca aí nunca/ e depois tive tive um período da minha vida da do final da quarta classe portanto está a ver eu era minúscula e estive muito doente não conseguia sair da cama e estive três meses assim/ e portanto tinha que me entreter
89. En – uhm
90. A3 – e ao que parece nessa altura escrevi uma peça de teatro e foi a única coisa que escrevi/ mas devia estar tão boa que ninguém guardou não é?
91. En – <risos>
92. A3 – <risos> deve ter sido para o lixo claro/ eu nunca escrevi nada eu nunca digamos/ eu nunca/ nunca me custou quando me pediam para fazer coisas nas aulas nunca/ nunca/ nunca me custou escrever e e era boa aluna portanto não me lembro de ser para mim uma complicação
93. En – uhm
94. A3 – depois foi muito engraçado porque no/ portanto eu apanhei o propedêutico não é? foi aquela coisa esquisita e era aulas pela televisão e era um susto/ ver aulas pela televisão era era horrível eles em quarenta minutos tinham que dar a matéria toda falavam depressíssima não havia vídeos não havia gravadores quer dizer/ nós não conseguíamos reter aquilo não é? era um pânico e nessa altura quase todos os que estávamos no propedêutico começamos à procura de escolas/ que dessem apoio/ escolas a pagar claro obviamente e eram turmas tipo de quarenta alunos aquilo era mesmo só para salvar pessoas porque nós tínhamos exame em em Fevereiro e em Junho acho eu e a nota dos exames fazia/ depois a média para entrarmos na faculdade e portanto fomos todos a correr ter aulas para um sítio qualquer/ e no sítio onde eu fui ter aulas havia um professor de português que tinha quase a nossa idade/ porque eram aquelas escolas nasceram como cogumelos aquilo foi uma forma de fazer dinheiro e de empregar pessoas num instante claro
95. En – <risos>
96. A3 – e eu lembro-me que esse professor tinha quase a nossa idade portanto devia ser acabado de formar não é?
97. En – uhm

98. A3 – sabia muito pouco de pedagogia e nada era assim muito/ ainda muito cru/ e dizia-me sempre “epa tu estás muito enganada tu não podes ir para ciências tu tens que ir para letras” “eu não dava para letras” dah <risos>
99. En – <risos>
100. A3 – “tu não estas a ver que eu não tenho pachorra” porque então naquela altura no pós vinte e cinco de Abril e nos anos a seguir/ [...] <pediu para não escrever este comentário>
101. En – <risos>
102. A3 – mas percebe era outro mundo/ as meninas de letras não havia pachorra/ e portanto ele disse-me aquilo insistiu imenso todo o ano e eu disse-lhe sempre que não fazia sentido/ e portanto nunca escrevi nada e o mais engraçado é que de facto nunca escrevi nada até aos meus filhos nascerem
103. En – uhm
104. A3 – e aí tínhamos de facto uma brincadeira que era inventar histórias/ e eu fazia aquilo aquilo (começou por ser uma paixão)/ portanto eu fazia aquilo todos os dias/ todos os dias eu inventava histórias para eles
105. En – uhm
106. A3 – e foi uma sorte porque houve uma uma amiga nossa que passou férias connosco/ e que ficou a ouvir/ as histórias vários dias e começou a massacrar-me
107. En – uhm
108. A3 – e a dizer que era uma pena não escrever as histórias e porque é que eu não/ porque é que eu não as escrevia porque depois eles iam ter saudades delas e não sei o quê/ e ao princípio aquilo não fez sentido mas depois/ eu já tinha trinta e três/ (não tinha escrito nada até àquela altura) <riso> e portanto houve um dia que pensei “se calhar ela tem razão há assim umas histórias/ que eu conto mais vezes e não sei quê”/ bem e aí foi a paixão
109. En – uhm
110. A3 – quer dizer sobretudo a partir do momento em que escrevi a primeira história foi/ eu vinha das aulas a correr para ir a tempo de escrever para lhes contar à noite portanto
111. En – uhm
112. A3 – inverteram-se os papéis completamente e/ e ela depois teve o bom senso de agarrar nas histórias ela era professora do primeiro ciclo/ e levar para a escola onde ela trabalhava para perguntar a pessoas que não fossem ela que me conhecia bem
113. En – hm

114. A3 – ou os meus filhos que adoravam tudo o que eu fizesse/ mesmo que estivesse uma história horrorosa
115. En – <risos>
116. A3 – perguntar o que é que as pessoas achavam e aí fui a primeira vez a uma escola/ como estive hoje não é?
117. En – uhm
118. A3 – fui a uma escola/ em que eles não tinham recebido livros/ tinham recebido
119. En – uhm
120. A3 – umas folhecas de papel com a história descrita/ e foi uma coisa tão forte tão forte tão forte tão forte que eu pensei “pronto ok então eu vou tentar publicar as histórias” e é engraçado que a minha a minha colega da Escola Superior de Música de Lisboa é da minha idade
121. En – uhm
122. A3 – os outros todos todas as assistentes têm trinta e tal anos mas ela é da minha da minha geração quando saiu o primeiro livro eu estava excitadíssima e partilhava muito muitas destas coisas com ela e portanto dei-lhe o primeiro livro/ e não sei quê e ela agarrou no livro e disse “um dia vais-me deixar sozinha aqui na escola por causa isto” e eu fartei-me de rir <risos>
123. En – <risos>
124. A3 – e também não acreditei/ não acreditei sei que aquilo era um hobbie era uma coisa que eu gostava muito de fazer e tal/ não tive a noção de que me estava a empenhar tanto pronto/ e depois foi muito engraçado isto para acabar a história do professor de português/ quando saiu o segundo livro/ telefonaram-me da editora a dizer que tinha lá estado um senhor/ que dizia que tinha sido meu professor de português
125. En – <risos>
126. A3 – e eu pensei/ ainda por cima tive imensos homens a português portanto não/ me disse nada o nome
127. En – exacto
128. A3 – não achei nada/ e depois combinamos encontrarmo-nos e quando eu o vejo ele diz “és tão estúpida <risos> eu disse-te quando tinhas dezoito anos e foi preciso esperar pelos trinta e três”
129. En – <risos>
130. A3 – foi muito engraçado essa parte foi muito engraçada/ mas como vês a escrita nunca fez parte da minha vida a ser a partir dos trinta e três anos que então aí passou a fazer parte diariamente praticamente eu eu sinto imensa falta



- se tenho um dia que não estou a escrever ou que não estou a ah estruturar histórias e tal faz-me imensa falta/ ao ponto de ter deixado de facto agora a Escola Superior de Música para me dedicar a isto/ mas foi assim uma uma aventura/ ah tem aí perguntinhas
131. En – ah tem <risos> são assim para me orientar/ ah então ah e o teatro então foi só/ entretanto quando conheceu o professor Carlos e
132. A3 – primeiro quando escrevi isto aqui para o CCB foi na na expo noventa e oito
133. En – ah
134. A3 – e portanto deve ter sido no final de noventa e oito/ ah deve ter sido/ não sei dizer a certeza <ind>
135. En – relativamente recente
136. A3 – pois/ deve ter sido noventa e oito porque foi o festival dos cem dias e olhe tinha a ver com a expo noventa e oito e
137. En – uhm
138. A3 – e mas aí foi pronto foi uma aventura enfim/ muito controlada porque era sobre música e tínhamos/ tínhamos muitas fronteiras não é?
139. En – uhm
140. A3 – e não havia/ se bem que aquilo era ficção e tal mas
141. En – uhm
142. A3 – mas era/ foi mais de facto escrever um guião para um espectáculo do que propriamente escrever uma peça de teatro de raiz/ e ah a primeira vez que isso aconteceu de facto foi/ pronto mesmo a sério foi/ foi com o Carlos Fragateiro/ no Trindade
143. En – e nas suas oficina de escrita tenta transmitir algum tipo de noção de escrita ou
144. A3 – em relação ao texto dramático?
145. En – sim sim
146. A3 – eu eu tento passar aquilo que eu acho que acaba por ser o grande drama das nossas telenovelas
147. En – <risos>
148. A3 – e das peças de teatro não sei quê que é assim/ para já as personagens têm que ser credíveis e têm que ter um ritmo/ que/ que seja de facto aliciante quer dizer/ que têm que ser coisas/ tal e qual como nós falamos não é?
149. En – hm

150. A3 – não pode ser uma coisa/ a meu ver/ para os miúdos sobretudo/ não pode ser uma coisa tão declamada que eles percam o sentido ao texto e se esqueçam que têm que ouvir o resto portanto isso isso para mim é um ponto de honra não é? é o ritmo do do texto/ o ritmo das intercepções/ e sabe que eu depois aprendi muito o “navio dos rebeldes” com o Cláudio porque eu nunca tinha escrito nada para adultos neste... quer dizer/ tinha escrito com o Luís Mourão lá no teatro e
151. En – uhm
152. A3 – mas tudo dentro de um/ aquilo era/ era um/ era uma espécie de de balão de ensaio em que nós todos escrevíamos e portanto escrevia muita coisa para adultos mas não eram para ser postas assim/
153. En – exacto
154. A3 – e quando escrevi o “navio dos rebeldes”/ ah aprendi imenso com o Cláudio/ porque uma das coisas que ele me disse foi muito engraçado porque/ está bem que ele também é argentino e a língua também não é tão/ pronto não é a mesma coisa que falar em espanhol/ mas ele disse-me sempre “se houver alguma página/ em que de repente eu veja/ ah o texto denso e muito escuro/ é porque está texto a mais” e isto foi uma coisa que me marcou desde o primeiro minuto/ e portanto/ nós fazemos assim à peça/ não é?
155. En – uhm
156. A3 – e se havia alguma página que de repente estava escura/ nós íamos lá ver porque é que esta pessoa falou mais do que três linhas ou mais do que duas linhas às vezes não é?
157. En – uhm
158. A3 – e perceber se se justifica ou não
159. En – uhm
160. A3 – porque o que ele queria era de facto o ritmo e às vezes as pessoas falarem rapidamente umas a seguir às outras e isso para mim foi foi foi importantíssimos e a construção do navio foi absolutamente apaixonante porque ele deixou-me assistir à montagem toda
161. En – uhm
162. A3 – e portanto/ quando se trocaram a ordem das cenas/ às vezes pedia-me “olha eu preciso de uma cena de ligação de esta com esta” e eu escrevia naquela noite
163. En – uhm
164. A3 – portanto eu saia dos ensaios às onze da noite/ ia escrever a peça e no dia seguinte aquele/ aquela cenazinha que ele me tinha pedido

165. En – uhm
166. A3 – para eu expor em cena logo ali e portanto
167. En – uhm
168. A3 – isso foi absolutamente apaixonante e aprendi imenso com ele ah em relação... aprendi imenso com ele aprendi imenso com ele porque também é um género de teatro que a mim me faz sentido/ porque se calhar se formos falar para outros géneros de teatro é completamente diferente/ para mim o que eu gosto de escrever é de facto um ritmo rápido e as personagens serem credíveis e serem incoerentes para serem credíveis
169. En – hm
170. A3 – e isso digamos que é/ aquilo o que acabo por/ por impor entre aspas às pessoas que trabalham comigo porque também acho que cada um de nós tem que passar aquilo que acredita não é?
171. En – claro
172. A3 – e embora eu eu acredito que haja outras formas de fazer teatro que são/ eficazes eu não sou/ eu é que não sou eficaz a transmiti-las não é?
173. En – <risos>
174. A3 – porque eu não as não as não as ponho em prática portanto aí acho que realmente é importante a pessoa quando se lança a fazer qualquer coisa/ lançar-se a fazer alguma coisa que acredita e que está habituada a fazer para poder ser utilizada por outras pessoas porque isto nota-se muito sabe que quando se trabalha com os miúdos eu acho que isso é das coisas que que se percebem mesmo nós nós temos uma associação de escrita criativa e
175. En – uhm
176. A3 – de ilustração e nós ao princípio fizemos uma/ sei lá/ um apanhado dos exercícios que queríamos fazer os de desbloqueio/ os mais de profundidade os de dramatização/ fizemos isto/ e depois tivemos a perfeita noção que cada um de nós utilizava os exercícios de uma forma diferente
177. En – uhm
178. A3 – porque tem a ver connosco/ pronto portanto mesmo partindo da mesma base todos nós fazíamos ateliers diferentes não é? <risos>
179. En – exacto
180. A3 – aí deixei de ter/ se calhar se eu fosse professora de língua portuguesa tinha limitações e tinha que ser muito mais abrangente em termos de/ de formas de/ de escrever mesmo até ao texto dramático/ mas como a minha perspectiva é outra é
181. En – uhm

182. A3 – como escritora estou a partilhar alguma coisa que adoro
183. En – uhm
184. A3 – eu passo a minha forma de escrever/ e os miúdos percebem que estão que estão a apanhar um segmento da realidade ou seja estão a aprender como é que esta fulana/ escreve teatro e não
185. En – uhm
186. A3 – escreve-se teatro assim
187. En – ah exacto
188. A3 – porque isso também não é verdade não é?
189. En – claro
190. A3 – agora eu sou eficaz a dizer como é que eu escrevo não é?
191. En – uhm
192. A3 – porque eu não sou de facto não sou professora de língua portuguesa nem sou professora de texto dramático
193. En – uhm
194. A3 – não estou ali na minha qualidade de/ de escritora com as minhas opções estéticas que me têm acompanhado não é? não tenho essa necessidade de abranger tudo no fundo portanto acabo por lhes dar um segmento da realidade em termos de texto dramático
195. En – uhm eu gostei da parte em que disse que ah com o Cláudio conseguiu ver outro tipo de texto
196. A3 – <int> o que normalmente sim
197. En – <int> e o teatro ajudou também a escrever de um modo diferente?
198. A3 – claro claro
199. En – o facto deles dramatizarem as suas próprias peças
200. A3 – sim e porque quando/ quando montamos o navio aquilo era/ era de uma responsabilidade muito grande para já porque havia imensos... aquilo era sobre a crise académica de sessenta e dois e havia imensa... há imensa gente viva claro obviamente/ e cada um contava a sua versão da história quer dizer era impressionante nós entrevistámos uma série de pessoas e percebemos que cada pessoa contava/ exactamente o mesmo dia contavam coisas completamente diferentes/ e portanto era preciso/ que não houvesse ninguém que fosse reconhecível em termos de de dizer “olha aquele é o Jorge Sampaio” não
201. En – <riso>
202. A3 – era tinha que ser tudo camuflado
203. En – exacto

204. A3 – e/ e/ e depois dependia muito da velocidade da representação deles não é?
205. En – uhm
206. A3 – e portanto o Cláudio só não me deixava assistir à parte de improvisação porque/ porque os actores inibiam-se obviamente de ter ali a escritora/ calculo
207. En – uhm
208. A3 – mas depois o resto ah eu assistia e de facto fomos adaptando o texto não só à/ ao nosso objectivo enquanto
209. En – uhm
210. A3 – actuação em relação a ser uma coisa histórica como também ao grupo de pessoas que tínhamos que era um grupo muito grande
211. En – uhm
212. A3 – eram muitas personagens e portanto era... e aí foi eu acho que foi a maior escola de teatro que eu tive foi escrever o navio dos rebeldes com ele
213. En – uhm
214. A3 – porque de facto estar a trabalhar ao lado dele aprende-se e quer dizer tem uma experiência ao pé de mim eu sou um/ pinto acabado de nascer não é?
215. En – <riso>
216. A3 – ele sabe imenso e aprendi muito com ele
217. En – uhm
218. A3 – e foi muito giro
219. En – em relação agora ah propriamente às oficinas de
220. A3 – uhm
221. En – de de escrita/ antes de/ de começar a fazer essas oficina de escrita já tinha visto oficinas de escrita já tinha participado ou foi uma coisa que foi dita e depois
222. A3 – <int> não/ não/ não/ não/
223. En – lançou-se à aventura
224. A3 – primeiro que tudo quando eu comecei a escrever como caloira não é?
225. En – uhm
226. A3 – tinha ideia para fazer uma história e depois/ não tinha tempo não é? e depois quando tinha tempo/ parecia que a ideia tinha perdido o sentido/ e isto desesperava-me não é?
227. En – <risos>

228. A3 – era muito raro a inspiração vir no espaço livre não é? <risos> e então ah eu já tinha para aí dois livros publicados meti-me a fazer um curso de escrita criativa na aula do risco e era um/ foi um curso que durou um ano inteiro/ ah e era pesado/ ainda eram duas noites por semana e tínhamos trabalhos de umas aulas para as outras e tal/ e/ e pronto aí foi ah era dramático [...] <pediu para não colocar o comentário> era “tens/ tens que escrever isto em vinte minutos/ se não escreveres azar”/ e portanto ao fim de várias/ ao fim de várias semanas o grupo tinha ficado reduzido a metade porque a maior parte das pessoas não aguentou
229. En – uhm
230. A3 – e sobretudo pensando que aquilo ia ser o ano todo não é?
231. En – uhm
232. A3 – no primeiro mês se podia desistir e reavendo o dinheiro/ ao fim do primeiro mês estávamos reduzidos a metade
233. En – <risos>
234. A3 – mas de facto os cinco que aguentamos até ao fim foi heróico/ aquilo foi heróico/ e continuamos a escrever juntos anos a fio a seguir a isso
235. En – uhm
236. A3 – todas as semanas nos encontrávamos para escrever e foi/ foi uma experiência incrível mas de facto/ eles podiam ter levado a coisa de outra forma os professores não é? podiam ter ah ajudado a que a pessoa chegasse lá/ ali não foi tipo empurra cai/ empurra cai/ empurra cai/ empurra cai/ mas aprendi uma série de ferramentas para indução da escrita
237. En – uhm
238. A3 – e sobretudo percebi que há determinados exercícios que de facto provocam na pessoa um estado de de de criatividade e de/ e de disponibilidade para criar
239. En – uhm
240. A3 – que são extraordinários para fazer com com crianças/ porque porque no fundo na escrita criativa o que é importante é/ é no fundo criar obstáculos para a pessoa não escrever como escreve normalmente
241. En – uhm
242. A3 – mesmo um miúdo se quiser contar uma história/ conta sempre da mesma maneira/ e nós todos fazemos isto não é? e portanto a escrita criativa põe obstáculos/ e por exemplo tira uma letra/ ou dá palavras impostas/ ou dá número de palavras por linha imposto e portanto isto quer dizer uma pessoa a

certa altura está preocupada em contornar os obstáculos muito mais do que chegar ao fim do exercício

243. En – <risos>
244. A3 – porque às vezes nem se chega ao fim do exercício <risos> e e isto provoca que a pessoa que use os seus conhecimentos a associação de ideias vocabulário de uma forma que normalmente não usa
245. En – uhm
246. A3 – fazendo isto sistematicamente/ começa-se a ter uma uma uma utilização em termos de de de criatividade daquilo que está dentro da nossa cabeça completamente diferente
247. En – uhm
248. A3 – e aprende-se a auto induzir a ah/ o estado criativo/ eu agora não me faz confusão nenhuma ah por exemplo se eu hoje/ eu hoje por acaso não vou ter tempo para escrever mas imagine que como me aconteceu ontem/ tive e corrigir um livro e a passar as correcções todas para computador que é uma que chateia
249. En – uhm
250. A3 – depois desligo o computador e não sei que e pensei “pronto missão cumprida” de repente lembrei-me ah de repente lembrei-me que me tinham pedido um texto curtinho para uma biblioteca que vai fazer dez anos e não sei quê do qual eu me tinha esquecido completamente// bem de repente fiquei assim “oh não oh não e agora” e tal aí fiquei a pensar e e de facto o que é que acontece é que a pessoa habitua-se a estar em estado criativo e é muito engraçado
251. En – uhm
252. A3 – é uma espécie de transe e portanto/ fui pensando naquilo que eles me tinham pedido e de repente liguei o computador e escrevi a história de seguida claro que era uma história pequenina tem duas páginas e meia ou assim uma coisa
253. En – exacto
254. A3 – mas o que é certo é que eu nunca mais tive aquele pânico de pensar assim “bolas agora tenho duas horas para escrever e não tenho nenhuma ideia” ou “agora tenho uma ideia mas não tenho nada para escrever” <risos>
255. En – exacto
256. A3 – porque isso deixou de aparecer e sei que com os miúdos com quem trabalho regularmente/ às vezes à turmas que nós acompanhamos durante várias/ várias

257. En – uhm
258. A3 – pronto várias semanas/ que depois fazem isso porque os professores/ enfim todos os níveis de ensino acham que dizer que o texto é livre é extraordinário porque lhes dá uma grande liberdade e não dá quer dizer
259. En – uhm
260. A3 – o texto ser livre só é bom se a pessoa ah tem recursos para fazer texto livre
261. En – uhm
262. A3 – porque senão fica tão branco como a folha não têm ideia nenhuma quer dizer fica em pânico e/ e de facto houve/ houve uma das turmas foi muito engraçado/ uma das turmas com quem eu trabalhei mais tempo/ já não estavam a trabalhar comigo tiveram uma prova de aferição/ e o texto era livre/ a composição era livre
263. En – uhm
264. A3 – e a professora ficou a ver como é que eles reagem não é? e eles ao princípio ficaram assim um bocado atrapalhados e depois de repente dizem “ah se a Margarida cá tivesse” e só precisaram de ouvir isto
265. En – uhm
266. A3 – porque cada um deles foi buscar uma ferramenta diferente claro uns escreveram a partir de duas palavras que juntaram outros não sei quê mas o que é certo é que todos os miúdos fizeram o texto
267. En – uhm
268. A3 – e ela ficou embasbacada porque de facto eles conseguiram dar a volta àquele/ pronto/ àquele desafio que de repente era muito incómodo/ uma prova de aferição não é brincadeira não é?
269. En – pois
270. A3 – em princípio deve safar-se não é/ e/ e pronto [...] <apareceu alguém conhecido>
271. En – ah e como é que o que é que pensa quando planifica as suas oficinas/ o que é que tem em conta quando...
272. A3 – para já as idades não é / isso é determinante/ estar a fazer para o secundário ou estar a fazer para o primeiro ciclo são coisas completamente diferentes
273. En – uhm
274. A3 – completamente diferentes em termos de materiais que se usa/ ah em termos de atitude a atitude tem que ser sempre a mesma ou seja tem que haver/ quando as idades são mais mais baixinhas mas eu já cheguei à



conclusão que compensa fazer isto em todas as idades <tosse> a primeira coisa que eu faço/ é contar-lhes uma história/ olhos nos olhos/ claro que os pequeninos ficam muito contentes quando se chega a uma turma do secundário e diz “a primeira coisa que vou fazer é contar-vos uma história”/ eles basicamente pensam se me hão-de atirar pela janela se fechar dentro de um cacifo <risos>

275. En – <risos>

276. A3 – mas é engraçado porque se uma pessoa contar/ sobretudo os contos tradicionais/ há aqueles que são muito/ há às vezes alguns que são até cruéis/ não é? e ouvir contar de olhos nos olhos eu acho que cria logo uma cumplicidade tão grande com a pessoa que está ali que/ para já é a exposição e/ e depois eles fascinam-se de facto/ por ouvir contar histórias portanto isso funciona sempre muito bem/ portanto os primeiros minutos é para contar uma história olhos nos olhos e depois há há no fundo dois géneros de exercícios que se vão intercalando uns são mesmo só de/ para desbloquear/ tipo fazer anagramas/ descobrir nove anagramas numa palavra e depois ter que escrever o texto mais curto que se consegue colocar as nove palavras/ acaba por se fazer <a fita da cassete acaba> uma que eles conheçam bem/ sei lá a tartaruga e a lebre não é?

277. En – uhm

278. A3 – e pedir-lhe “ok então agora escrevam uma história uma versão curtinha sem usar us”

279. En – uhm

280. A3 – a pessoa fica logo para já a tartaruga já não cabe e portanto pronto

281. En – hm

282. A3 – têm que arranjar uma forma diferente de contar a história

283. En – uhm

284. A3 – depois não há ques quando passado/ nada pronto

285. En – uhm

286. A3 – ah esses são exercícios de facto é só mesmo criar obstáculos para a pessoa tentar

287. En – uhm

288. A3 – ah pronto chegar lá de outra forma/ e depois há exercícios que são/ que já têm mais a ver com a produção de texto e com com nós exprimirmos aquilo que pensamos/ e são textos já um bocadinho em que realmente o que se pede de escrita/ já é muito pessoal/ e e então com os adolescentes é engraçadíssimo porque uma pessoa se lhes pede para pôr o telemóvel em cima

da folha e fazer um círculo à volta do telemóvel e depois damos a/ a frase de início e a frase do fim e às vezes uma no meio e pedimos para eles preencherem o resto/ quanto mais curto é o espaço mais eles escrevem/ é um coisa impressionante

289. En – uhm

290. A3 – <risos> noutra dia houve um que me faz uma coisa muita comprida primeiro não lhe cabia a frase já e eu disse “então estás a fazer uma batota enorme” e ele disse “não não não é que o meu telemóvel tem antena” <risos>

291. En – <risos>

292. A3 – é muito engraçado porque eles/ eles fazem sempre ao contrário do que a gente pede não é? (às vezes) “epa tem que ser mesmo curto ah? tem que caber dentro” os telemóveis agora são minúsculos não é? “tem que ser mesmo curtinho” e eles escrevem escrevem escrevem escrevem portanto isso é é muito engraçado/ mas esses normalmente são coisas que depois têm/ embora eles não se apercebam disso/ já implica/ expõem os seus sentimentos ou de falarem de coisas que são mais/ mais pessoais não é? mas os exercícios vão sendo intercalados para que a brincadeira vá sempre partindo qualquer inibição/ e uma das coisas que é dita logo no início é que de facto/ imagine vamos fazer seis exercícios/ há dois deles que não têm graça nenhuma/ não tem qualquer importância porque o que é importante é fazer um exercício e de facto o resultado final não é o nosso objectivo/ o objectivo é o processo e/ e isso parecendo que não liberta-os muito de/ de terem que ser perfeitos

293. En – uhm

294. A3 – ou terem que fazer não sei o quê bem e portanto acaba por ser uma coisa completamente diferente/ portanto os/ a programação é sempre um bocadinho com esta base/ que é a alternância do tipo de exercícios e depois adaptado a cada idade para ser mais interessante porque há/ há coisas que são muito difíceis para os mais novinhos e outros que são demasiado fáceis para os mais velhos e portanto têm que ser adaptado

295. En – uhm e que fontes utiliza para/ para fazer ah tem alguns livros de referência

296. A3 – sim/ comecei/ comecei por ter algumas bíblias não é? ah o Gianni Rodari “a gramática da fantasia” sempre não é? uma pessoa relê aquilo ao fim de cinquenta anos e continua a achar que aquilo <risos> esse sempre/ ah e depois muitas das coisas que fiz quando/ enquanto estava no fundo

297. En – uhm

298. A3 – portanto na aula do risco como nos anos todos que trabalhei com o Luís Mourão no Trindade
299. En – uhn
300. A3 – em grande parte era eu que lançava os exercícios/ ah/ e depois naquele grupo que ficámos a escrever durante anos/ ah todas as semanas havia alguém que lançava exercícios diferentes portanto no fundo acabamos por ficar com uma bolsa de hipóteses de trabalho enormes
301. En – uhm
302. A3 – e depois há há alguns sei lá/ há aquelas ah há um livro da Cristina Norton que tem vários exercícios ah há uns da Teresa Guedes que eu acho que são excepcionais portanto aquela “composição ou não”
303. En – uhm
304. A3 – “Ensinar a poesia” há vários e portanto/ tenho a consciência de que peguei na maior parte dos exercícios e os adaptei a mim não é?
305. En – ah
306. A3 – portanto são coisas que depois acabam por ser
307. En – uhm
308. A3 – porque se calhar/ se calhar se a Ana pegar num exercício faz de uma maneira diferente não é? mas isso/ mas isso faz parte de parte pedagógica não é? e pessoal de cada pessoa as pessoas têm que se ir adaptando
309. En – e que materiais utiliza na/ nas suas oficinas que/ utiliza textos porque eu vi na net que utilizava textos dramáticos pelo menos na/ “estás a fazer cenas”
310. A3 – sim/ sim/
311. En – <risos> eu vi isso na net
312. A3 – isso ainda aconteceu muito pouquinho/ muito pouquinho/ porque as escolas estão todas sem dinheiro é é a sério são/ são/ olhe uso muita coisa do António Torrado
313. En – uhm
314. A3 – ah acho que ele de facto tem coisas para teatro giríssimas/ do Letria também
315. En – hm utiliza livros/ mais livros mais peças de teatro mais...
316. A3 – quando é para trabalhar texto dramático levo mesmo peças não é? que não há muita coisa escrita/ é engraçado não há muita coisa publicada é muito difícil publicar teatro mas é/ há uma fome descomunal <riso>
317. En – <risos>

318. A3 – de coisas para teatro é uma coisa parva e eu tenho estado/ tenho as duas tenho duas peças para serem publicadas agora e não há meio da editora despachar e eu já estou a ficar farta disto
319. En – <riso>
320. A3 – de facto é engraçado não arriscam não arriscam
321. En – uhm
322. A3 – é complicado mas portanto se trabalha com texto dramático é texto dramático
323. En – e leva só texto dramático não leva materiais tipo música
324. A3 – não/ vamos lá ver/ se é só texto dramático
325. En – ah
326. A3 – é só texto dramático agora quando é de outras coisas levo outras coisas
327. En – ah sim sim
328. A3 – às vezes partimos da música/ não costumo fazer isso logo/ quer dizer faço quando vou várias vezes à mesma escola
329. En – exacto
330. A3 – porque normalmente não há leitor de cd's não sei quê
331. En – <riso>
332. A3 – é uma confusão/ no primeiro dia não vale a pena mas às vezes partindo de uma música para o texto
333. En – uhm
334. A3 – sim/ ah jogos com cartas com letras também/ pegar em em excertos de sei lá/ pegar num excerto de um autor e cortar as linhas impares por exemplo e eles têm que preencher e depois comparar com o original
335. En – uhm
336. A3 – isso claro/ tudo aquilo que se levar de no fundo de literatura para a aula eu acho que eles ganham com isso/ e portanto e quererem de uma forma de brincadeira/ passeando sobre textos que estão de facto (consagrados) digamos
337. En – e altera as suas oficinas assim consoante o
338. A3 – <int> o grupo?
339. En – grupo
340. A3 – sempre todos os dias
341. En – mesmo dentro da oficina?
342. A3 – mesmo dentro da oficina/ mas isso sabe que se aprende quando se dá aulas/ isso é uma das coisas que se aprende a fazer não é?

343. En – uhm
344. A3 – eu/ eu quando quando quando dava aulas de pedagogia da formação musical e dava/ e fazia formação de professores acontecia-me imenso as pessoas dizerem que “ah porque a aula é esta e não se pode...” não não pode o plano só existe como segurança
345. En – uhm
346. A3 – porque depois cada grupo é o seu grupo e nunca se dá/ eu cheguei a ter no mesmo ano tipo terceiro grau de formação musical em Torres Vedras e duas turmas no conservatório nunca consegui dar as três aulas iguais/ nunca/ portanto o plano era o mesmo e as três aulas saíam sempre diferentes/ mas isso tem mesmo a ver com/ se a pessoa tenta que a turma encaixe naquele/ está tramada porquê? porque está a forçar as coisas e não deixar que elas/ que elas sigam/ o normal é nós termos um plano e depois ser uma coisa sinuosa
347. En – exacto
348. A3 – e sair do plano/ isso é normal
349. En – uhm e como é que por exemplo/ corrige se é que corrige os textos dos...
350. A3 – isso é a parte mais difícil/ primeiro há uma coisa que é difícilíssima que é/ ter que amodaçar os professores <risos> que é a questão dos erros ortográficos e é um drama
351. En – uhm
352. A3 – porque depois começam a dizer “mas porque é que te pões a escrever coisas que não sabes” que é exactamente isso que nós queremos não é? que eles alarguem o vocabulário mesmo que não saibam escrever porque depois passa-se por lá e diz “olha escreve-se antes assim” e
353. En – exacto
354. A3 – pronto mas os professores têm ataques coitados
355. En – <risos>
356. A3 – não sei devem achar que é o/ que é o trabalho deles que está a ser posto em causa não sei essa parte
357. En – uhm
358. A3 – é sempre muito difícil
359. En – exacto
360. A3 – ah há uma regra na na como o nosso como o nosso objectivo não é o objectivo do exercício ou seja não é o produto final
361. En – uhm

362. A3 – mas o processo/ digamos que nunca há grande correcção do texto final a menos que esteja muito muito bom
363. En – uhm
364. A3 – ou seja/ quando o texto está muito muito bom e só falta aquela pequena coisa aí até toda a gente se
365. En – uhm
366. A3 – se envolve e dizem “epa se mudasses não sei o quê” a regra é ninguém pode abrir a boca que não seja para melhorar
367. En – hm
368. A3 – porque para fazer coisas mal estamos cá todos
369. En – <risos>
370. A3 – e não vale a pena e isso é importante eles perceberem e às vezes têm uma ideia para melhorar eles ajudam-se
371. En – uhm
372. A3 – uns aos outros e isso acontece quando de facto/ os os os textos já estão muito próximos de uma coisa muito muito boa
373. En – uhm
374. A3 – mas como nós sabemos que o objectivo não é ter aquele texto e aquele texto ficar giríssimo porque o que é engraçado é passar pelos obstáculos não há uma grande necessidade de correcção
375. En – uhm
376. A3 – e portanto ouvimos os textos todos e fazemos comentários e/ e depois as pessoas às vezes dizem “ah este não ficou assim muito bem” “ah mas não te preocupes” quer dizer não é importante
377. En – hm exacto
378. A3 – não é de facto importante/ e depois quando são pequenas mudanças
379. En – uhm
380. A3 – às vezes os miúdos têm a mania de dizer e depois e depois este a sua a sua o seu e a sua <risos> portanto são pormenores assim “olha se tirares fica o...
381. En – uhm
382. A3 – texto muito mais engraçado” ou “se tirares esta palavra ou aquela” se de facto já estamos perto de qualquer coisa de repente fica
383. En – uhm
384. A3 – com cabeça tronco e membros/ porque de facto não é esse o/ não é esse o objectivo

385. En – e ah mas/ e mas por exemplo e a reescrita de/ nas suas oficinas/ contempla a reescrita ou pronto é o é o texto faz o texto e depois passa-se para outro
386. A3 – não mas não se faz quer dizer/ não faço isso logo no início para já existe a reescrita de um texto de alguém com uma/ com uma/ com um (obstáculo) sei lá
387. En – exacto
388. A3 – por exemplo pegar num texto do João Aguiar mas ter que o escrever sem um r
389. En – uhm
390. A3 – dá um trabalhadeira não é?
391. En – uhm
392. A3 – porque mantendo a história a gente não consegue ir por ali/ portanto é um texto de reescrita/ quando são mais velhos com os mais pequeninos não adianta muito porque eles não têm a noção não têm de facto/ leva leva algum tempo para terem maturidade suficiente para perceberem o que estão a melhorar não é/ agora a partir do sétimo ano oitavo nono aí já se pode fazer a/ o trabalho de depuração da linguagem não é?
393. En – uhm
394. A3 – pegar naquilo e tirar as palavras que estão repetidas melhorar não é? portanto reescrever para melhorar/ mas nunca se faz no/ quer dizer isso é um trabalho quando temos uma turma a trabalhar oito/ oito sessões/ pá a partir da quinta sessão começa-se a depurar o trabalho
395. En – exacto
396. A3 – antes disso não/ porque não está criado o texto percebe
397. En – mas pega nos textos/
398. A3 – <int> nos próprios deles
399. En – <int> nos primeiros textos
400. A3 – <int> é e normalmente
401. En – <int> desculpe da oficina?
402. A3 – da oficina e começamos aliás porque uma das coisas que eu acho que motiva imenso é produzir-se um jornal final e cada um escolhe um ou dois textos que gostou especialmente e eles gostam de pegar nesse texto e transformá-lo num texto melhor/ nem sempre escolhem os melhores devo dizer <risos>
403. En – <risos>

404. A3 – essa é a parte chata/ às vezes há miúdos com textos giríssimos e não escolhem aquele mas escolhem o outro de um miúdo que não tem graça nenhuma é muito chato uma pessoa... pronto tem que aceitar não é?
405. En – claro
406. A3 – mas/ mas lá está a maturidade deles em termos de de qualidade do trabalho é muito ainda é muito pouca/ e é tão subjectivo quer dizer/ o que é que está bom e o que é que está mal é uma coisa tão subjectiva
407. En – pois às vezes vai/ vai um bocado do próprio gosto do orientador  
<riso>
408. A3 – é sempre/ vai sempre
409. En – e o tipo de trabalho que faz é/ tipo trabalho em grupo trabalho em mini grupo
410. A3 – sim sim mini grupo sobretudo
411. En – uhm
412. A3 – quando são grupos muito grandes depois perde-se
413. En – uhm
414. A3 – perde-se muito tempo/ mas é/ é em pequenos os grupos até pode-se tentar fazer um som qualquer
415. En – uhm
416. A3 – com coisas que tenham seja na mochila seja nos casacos seja nos telemóveis seja no que for
417. En – uhm
418. A3 – e depois juntar esses esses sons todos para cons.../ para construir a banda sonora de um texto o que é muito engraçado é que eles não têm um texto
419. En – <riso>
420. A3 – mas quando têm a banda sonora o texto surge porque tem que servir aquela banda sonora e portanto esse trabalho por exemplo é feito em mini grupos as as pequenas peças de teatro também são dois três ah porque senão é uma grande confusão/ e depois depende se estamos a trabalhar num colégio ou se estamos a trabalhar numa escola pública/ mas isso já é outra questão não é?
421. En – <risos>
422. A3 – são realidades muito diferentes
423. En – hm e a escrita individual não trabalha também
424. A3 – sim sim sempre não eles fazem sempre individualmente não é?
425. En – sim claro



426. A3 – isso são as excepções não é? às vezes acontece alguns despacharem-se mais depressa e darem uma ajuda ao colega do lado mas à partida vão/ vão para os exercícios sozinhos cada um
427. En – uhm
428. A3 – ainda partíamos a rir porque de facto são... não sei se alguma fez experimentou mas escrever um texto sem uma letra é uma dor de cabeça
429. En – <risos>
430. A3 – uma pessoa ri-se imenso porque às vezes está-se ali imenso tempo a tentar tirar uma palavra e depois substitui-se por outra que ainda tem mais daquela letra <risos> outro dia um que escreveu o texto sem us e depois a última palavra era conseguiu/ bem os outros (riram-se todos) porque de facto é uma frustração a última palavra tinha logo dois us/ e conseguiu fazer tudo sem us até aquela mas pronto
431. En – ah vai/ então pelo que percebi leva muito as suas oficinas à/ às escolas mesmo
432. A3 – é assim/ às vezes são as escolas é que pedem para nós iremos fazer oficinas agora tem-me acontecido por causa/ por exemplo da questão financeira/ trabalhar com grupos de professores para eles repetirem em cada uma das turmas
433. En – ah
434. A3 – porque acaba por rentabilizar mais o trabalho para nós não tem tanta graça não é?
435. En – exacto
436. A3 – o que é giro é trabalhar com os miúdos
437. En – uhm
438. A3 – mas/ pronto como/ como a formação que é dada aos professores é na mesma base ou seja eles têm que fazer os exercícios para perceberem como é que se põe
439. En – uhm
440. A3 – os miúdos a fazer os exercícios são são são mesmo muito muito divertidos/ e e não tem nada a ver com formação não é? não é dar formação dar aulas de pedagogia <risos>
441. En – <risos>
442. A3 – não mas mas de facto é é é é aprender fazendo
443. En – uhm
444. A3 – portanto acaba por ser um bocadinho diferente e/ portanto as escolas estão quase sempre a lutar por esta situação

445. En – uhm
446. A3 – ou seja não pedem para os miúdos/ mas sim para os professores para depois fazerem/ e agora enfim com isto do plano nacional de leitura e com as oficinas de escrita são obrigatórias nas escolas e as pessoas andam todas à toa/ porque quer dizer fazer uma oficina de escrita normalmente as pessoas dizem “ah façam um tema livre” e pronto e ninguém sabe fazer nada
447. En – exacto
448. A3 – “ah conta uma história”/ só só contam uma história quem sabe o que é que é isso percebe? e// mas pessoas sabem muito pouco sobre escrita criativa/ sobre escrita lúdica no fundo
449. En – uhm
450. A3 – agora chamam-lhe escrita lúdica e expressiva/ dá mais trabalho a dizer <risos> mas
451. En – e tem feedback dessas oficinas com os professores
452. A3 – sim/ normalmente com os professores existem existe sempre um uma entidade que faz que promove existe um inquérito final
453. En – uhm
454. A3 – e as pessoas normalmente ficam muito agradadas porque/ sobretudo porque é muito divertido enquanto o fazem não é?
455. En – exacto
456. A3 – e depois percebem que há <ind> e por isso temos o feedback óptimo/ de facto não é tão divertido como fazer com crianças mas...
457. En – então acha que por exemplo que as oficinas de escrita na escola feito pelo professores é dá o mesmo/ não dá o mesmo resultado
458. A3 – não sei não sei isso é uma das coisas sabe que foi uma das coisas que mais me custou quando dei aulas de/ para formação de professores que é/ nós temos uma turma de oito alunos e temos a perfeita noção que só dois é que vão ser bons professores ou às vezes só um
459. En – uhm
460. A3 – e não há volta a dar percebe? porque há pessoas que têm o bicho da/ da/ não sei/ eu acho que tem muito a ver com isso/ de se fazer por exemplo um plano para uma aula de terceiro grau e perceber que aquele plano pode ser/ torcido no primeiro minuto da aula
461. En – uhm
462. A3 – e portanto tem que se partir para outra coisa/ e enquanto as pessoas não têm ou se as pessoas não têm esta perceptibilidade e esta capacidade de se adaptar às situações nunca vão/ nunca vão muito longe não

- é? e eu tenho a perfeita noção que ao fazer uma oficina de escrita criativa com professores há pessoas que vão ler os exercícios como ah receitas/ e vão aplicar tal e qual
463. En – uhm
464. A3 – não tem impacto nenhum junto dos miúdos porque os miúdos vão desconfiar não é? outros/ vão pegar naqueles exercícios e mesmo que os façam tal e qual como aprenderam vão começar a subvertê-los rapidamente e vão começar a por mais um pormenor/ e esses sim perceberam o que é a escrita criativa/
465. En – uhm
466. A3 – não é toda a gente uma coisa...
467. En – uhm <risos>
468. A3 – <risos>
469. En – o que é que acha que/ quais as principais vantagens e depois as limitações das/ ou das suas oficinas pronto pode ser das suas oficinas ou então das oficinas de escrita em em geral/ o que é/ o que é que se pode aprender realmente ou aquilo as vantagens depois aquilo... que fica aquém das expectativas
470. A3 – não sei a vantagem é// foi muito engraçado agora nestas últimas bibliotecas onde estive a trabalhar com professores/ houve uma professora que de repente se encostou para trás e disse “sabe o que eu tenho a dizer/ tenho a agradecer-lhe imenso perceber que os escritores não são pessoas sobredotadas/ são pessoas como nós e trabalham para as coisas e conseguem chegar lá”
471. En – <riso>
472. A3 – e eu fiquei a olhar para ela e mas quer dizer/ “passou passou-lhe pela cabeça que os escritores não trabalhassem”/ mas ainda hoje um miúdo ali (em frente a jornalistas) me perguntou “não é assim um bocado aborrecido passar os dias sem fazer nada só a escrever histórias” eu disse “ouve não é bem assim os professores <ind>” <risos>
473. En – <risos>
474. A3 – de facto às vezes parece que não há esforço/ que não há/ não... portanto tem essa mais valia de ser perceber
475. En – uhm
476. A3 – que como tudo não é? eu posso ter aulas de ginástica e até ser boa a ter aulas de ginástica e se calhar não vou ser uma ginasta profissional/ mas posso aprender a fazer melhor/ e posso desdramatizar a ideia que tenho de/ de

determinada ocupação e eu acho que isso é importante eles perceberem/ que está ao alcance de todos não é?/ e depois uns tal e qual como os ginastas os bailarinos os engenheiros/ uns escolhem (ser)

477. En – uhm

478. A3 – mas eu acho que a grande vantagem é perceber de facto que o mundo da escrita não é uma coisa tão estanque para iluminados quanto isso não é?

479. En – uhm

480. A3 – e depois são opções de vida de facto/ se eu quero ser escritora faço opções e trabalho mais numa determinada área/ aqui a grande vantagem é experimentar/ a sensação de poder estar num estado criativo e divertir-me com isso mesmo que quando digo divertir (17:45) mesmo que sejam um texto/ às vezes saem textos muito tristes e muito profundos não é?

481. En – uhm

482. A3 – mas que isso me dá dê um prazer em termos pessoais/ que valha a pena/ e/ e depois a questão de se o texto ficou ou não publicável isso é tão secundário não é? portanto a grande vantagem é passar pela experiência de criar texto e desdramatizar isso acho eu// a desvantagem é que é sempre muito pouco tempo

483. En – <riso>

484. A3 – e portanto nunca se/ nunca se vai muito fundo percebe?

485. En – uhm

486. A3 – mesmo estar oito sessões com uma turma é tão pouco percebe? é tão pouco/ quando eles já estão a aquecer acabou-se não é?

487. En – exacto

488. A3 – e// só me aconteceu uma vez estar com uma turma/ três períodos em três anos seguidos portanto estive o último período do segundo acho eu/ depois tive o primeiro período do terceiro ano e depois voltei a apanhá-los no primeiro período do quarto ano/ e esses sim uma pessoa/ como ainda por cima houve intervalos/ ah sente-se a maturidade a crescer e pronto/ talvez seja tenha sido até o grupo em que eu senti que tinha havido mais progresso não é?

489. En – uhm

490. A3 – mas normalmente a sensação é que é muito pouco tempo

491. En – uhm

492. A3 – muito pouco tempo/ mas lançar pistas é tal e qual como/ sei lá fazer iniciação à música ou fazer iniciação à dança ou

493. En – uhm

494. A3 – é a pessoa saber que é possível/ para depois poder agarrar por ali e sobretudo não se tramarem quando têm que fazer um texto nos testes e nas aulas/ e perceberem que podem chegar lá de outras formas não é?
495. En – exacto mas então acha que o facto de// se houver uma continuidade não em termos de durante o ano inteiro fazer
496. A3 – se o próprio professor a fazer uma coisa dessas
497. En – <int> durante o ano inteiro?
498. A3 – isso não tenho dúvidas nenhuma que o impacto era enorme agora tudo depende do professor não é?
499. En – exacto e às vezes distinguir a instituição.../ institucionalização da escola
500. A3 – uhm
501. En – que os obriga a fazer aquilo e depois a/ e o
502. A3 – <int> e o clube tem que ser uma coisa lúdica de facto
503. En – exacto
504. A3 – tem que ser uma brincadeira não pode ser// ah não pode ser encarada como mais uma matéria não pode mesmo/ mas noutra dia uma professora estava a dizer que era bestial poder ter estes materiais por exemplo para as substituições
505. En – uhm
506. A3 – eles vão substituir um colega e quer dizerem vez de dar a aula de história que não se sentem preparados
507. En – exacto <risos>
508. A3 – para dar fazerem jogos seja dramáticos seja de escrita seja outros/ jogos tradicionais sei lá terem esse tipo de de/ de propostas mas/ mas depende muito da pessoa percebe?/ depende muito da pessoa
509. En – uhm
510. A3 – não há forma de contornar isto/ não há mesmo/ ainda ontem me telefonavam a perguntar/ ah tinham posto o filho na escola x de música/ o que é que eu achava e eu disse “depende quem é que está a dar aulas” percebe?
511. En – exacto
512. A3 – depende depende muito porque de facto à partida as pessoas são todas bem intencionadas mas de facto há umas que são mais eficazes que outras e/ e/ e não é por entrar numa escola de música/ numa escola vocacional que se tem algum garante de apanhar sempre professores fantásticos/ há de há de tudo/ e acho que enquanto as pessoas estão apaixonadas por aquilo que estão a fazer são eficazes/ aliás foi uma das coisas que me motivou para sair

da/ da Escola Superior de Música de Lisboa/ foi que eu de repente não estava a acreditar nada naquilo e eu não consigo estar assim

513. En – uhm

514. A3 – percebe/ estar a fazer uma coisa/ estar ali a dar aulas de pedagogia a ler a trabalhos teóricos sem acreditar minimamente no que estava a fazer eu tinha que me vir embora porque faz parte da minha maneira de ver o ensino eu só consigo estar a transmitir as coisas de que me apaixono/ e acho que devíamos ser todos assim não é?

515. En – uhm

516. A3 – no ensino as pessoas deviam estar por vocação

517. En – uhm

518. A3 – deviam estar/ por estarem deslumbrados por história e serem professores de história porque são esses os que marcam não é?

519. En – exacto

520. A3 – mas não são todos assim obviamente//

521. En – <risos>

522. A3 – isto é um bocadinho radical mas é a verdade eu acho acho que/ depende muito da pessoa// são essas perguntas todas

523. En – não não já está/ não porque há medida que se vai fazendo isto é só uma estrutura para eu não me esquecer de nada/ entretanto à medida que foi dando as

<término da entrevista>



## ANEXO 7

### Notas e lista de observação da Oficina da animadora A1

**16. Novembro. 2005**

→ A sessão foi iniciada com uma nota de boas-vindas por parte do organizador seguida da apresentação da animadora e dos participantes. Este que têm que referir o porquê de se terem inscrito na oficina entre outras coisas.

→ Após a apresentação, a animadora explica a primeira actividade: perante as palavras que estão escritas numa das folhas que deu como “material didáctico”, os participantes têm que definir o que é “escrever”, com apenas duas palavras e entregá-las ao colega da esquerda. Este tem que as comentar. A animadora também comenta, justificando algumas observações com poemas de Ana Hatherly.

→ A partir destes comentários, a animadora teceu considerações sobre a escrita e sobre o modo como conduziria as sessões, centrando-se não só na escrita mas também no oral, na libertação das palavras e do conhecimento do grupo para facilitar os trabalhos em grupo e a exposição de ideias.

→ A animadora explica que toda a organização da oficina gira em torno do tema “O que fica por dizer quando se escreve”, tema esse já trabalhado numa outra oficina. Este tema surge como uma oportunidade para dar margem ao leitor de ser também um escritor, para que ele reflecta, para que fique algo por dizer.

→ A segunda actividade consiste em escrever um texto narrativo a partir de uma fotografia escolhida ao acaso. Nesta actividade a animadora deixa ao critério de cada um a possibilidade de escrever individualmente ou a pares. Todos os participantes decidiram escrever a pares

→ Na folha que vem com o “material didáctico” contem sugestões para a elaboração deste texto;



→ Depois de começada a história a animadora iria introduzir uma nova fotografia no momento que achasse oportuno.

→ Ao longo da segunda actividade a animadora vai pelos pares de modo a perceber como está a decorrer a tarefa. Nas suas intervenções dá ideias, faz perguntas, lança propostas. Conversa em cada grupo não só sobre o trabalho que estão a realizar mas também sobre outros temas visto alguns participantes são seus conhecidos. Dá reforços positivos.

→ A oficina termina sem que qualquer grupo tenha acabado a sua narrativa.

→ Antes de terminar a animadora ouve cada história e para o grande grupo cada par tem que explicar como pensam continuar o texto.

### **23. Novembro. 2005**

→ No mesmo local, à mesma hora, retomaram o trabalho que tinha ficado por fazer na sessão anterior. Reúnem-se os mesmos pares, com a excepção dum que a companheira faltou. Reiniciou o trabalho individualmente.

→ Cada grupo tira mais uma fotografia e relembra, à animadora, em traços gerais, a história já começada.

→ A animadora, mesmo estando a ler um livro e a tomar algumas notas, está atenta e relembra de um modo sucinto o que pretende com o exercício: que seja construída uma história em que o leitor também possa fazer parte dela, que fique algo por dizer.

→ Esta intervenção, dá azo a que alguns participantes opinem acerca de alguns livros que leram e que se sentiram demasiado presos às descrições.

→ A animadora vai ter a casa grupos mas só no final é que quis que lhe lessem a história. Dá algumas sugestões sobre o texto, não especificamente sobre a

história mas antes sobre algum pormenor como o nome de uma personagem ou alguma parte excessivamente explícita noutra história.

→ Todos os grupos acabam a história, em a excepção de um.

## **7. Dezembro. 2005**

→ Começam por falar dos livros que a animadora já publicou, repetições que podem ter um revés criativo;

→ A animadora lembra o objectivo fundamental da actividade: incluir clichés e não dizer tudo, deixar o leitor ser activo e criativo;

→ Cada grupo lê a história e os restantes fazem comentários livremente. Os autores falam das dificuldades e opções que fizeram. Os comentários são feitos em torno dos clichés, das frases poéticas e dos verbos terminais que são em demasia, na opinião da animadora, num dos textos.

→ Para a terceira actividade, a orientadora dá a escolher entre ser feita em grupo ou individualmente. Unanimemente é escolhida a segunda opção.

→ A actividade consiste em escrever uma carta. Esta terá que começar obrigatoriamente pela frase “Não tenho nada para te dizer mas este nada é a tu que o digo”. O texto não pode exprimir sentimentos.

→ A animadora vai pelos lugares conversar com os participantes. Sugere a correcção mas não corrige. Respeita o ritmo de trabalho dos participantes e não os apressa para acabarem, deixa a sessão correr naturalmente.

→ No final da sessão os restantes participantes têm acabado o trabalho. Combinam ler na sessão seguinte.

*Incidente crítico:*

- Nesta sessão voltaram a faltar as duas raparigas que não vieram na sessão anterior mas uma das participantes trouxe um amigo. Este ficou a sessão toda a observar. Na altura da distribuição da 2ª actividade a orientadora disse-lhe que poderia também realizar a tarefa. Ele aceitou a folha mas disse que era só para ver. Passados alguns momentos começou a escrever.

**14. Dezembro. 2005**

→ A sessão começa com uma conversa sobre livros, escrita e poesia. De antemão a animadora “avisa” que por ser a última sessão iria propor uma actividade mais descontraída, bem como uma ficha para os participantes expressarem a opinião sobre o desenrolar das sessões da oficina.

→ De seguida, lêem os textos elaborados na sessão anterior e tanto a animadora e como os participantes fazem comentários aos textos.

→ A animadora explica a actividade seguinte: fazer um pictopoema. Distribui revistas, uma folha de papel branco, tesouras e cola para construir um poema com palavras e desenhos. Ponto de proibição: não escrever.

→ Enquanto os participantes desfolham e recortam as revistas, a animadora vai pelos lugares, dando sugestões sobre o que cada um selecciona. Num caso aconselha a fazer tudo de novo. O participantes recomeça o trabalho.

→ Os participantes comentam o facto de não saberem se o que estão a fazer é um poema ou não e a animadora questiona o que será um poema.

→ Depois de todos acabarem lêem os poemas. Fazem os comentários e termina a oficina com uma nota de despedida do organizador.

### Lista de verificação da Oficina Observada A1

Itens para observação	Verificação	Nota de observação
Escrita de texto dramático		
Escrita de outro tipo de texto	✓	Narrativo e pictopoema
Reescrita dos próprios textos	✓	Após feedback de A1
Jogos/ Exercícios de escrita criativa		
Leitura dos próprios textos	✓	
Leitura de textos de autor	✓	Poema de Ana Hatherly
Jogos dramáticos (que não estão relacionados com os textos)		
Dramatização de outros textos		
Jogos dramáticos (que não tenham directamente a ver com os textos)		
Teoria	✓	
Escrita em pequenos grupos	✓	Pares
Escrita em grande grupo		
Escrita individual	✓	
Correcção individual	✓	
Correcção em pequeno grupo	✓	
Correcção em grande grupo	✓	
Negociação das actividades	✓	
Conversas sobre a oficina	✓	
Conversas sobre outras oficinas	✓	
Conversas sobre teatro		
Conversas sobre escrita	✓	Livros e autores
Conversas sobre outros assuntos	✓	
Comentário histórico		
Alteração do decurso da oficina		
Comentários sobre a dificuldade das actividades		
Comentários sobre a facilidade das actividades		
Criação de peças no final		
Dramatização improvisada		

**Legenda:** ✓ – Observado.  
(espaços em branco) – Não observado

## ANEXO 8

### Notas de Observação da oficina de A4

#### **21. Janeiro. 2006**

→ O animador inicia a sessão apresentando-se e fala do seu percurso como escrevente e como animador de oficinas de escrita. Tece considerações a cerca da escrita na escola e dos bloqueios que cada um tem em relação à escrita. Explica, também, um pouco da história das oficinas nos EUA.

→ De seguida propõem um exercício: “As 6 palavras mais preciosas”. As participantes têm escrever as que lhes fazem lembrar mais coisas.

→ Começam a escrever. O animador refere que quanto menos pensarem melhor. Uma a uma todas lêem o que escreveram. Uma escreveu apenas 3 palavras, as restantes leram e no fim voltou à mesma.

→ Depois, pede para acrescentar a cada palavra escrita uma outra que a valorize. Não tem que ser um adjetivo. As participantes ficam em silêncio e o animador adverte para a importância de cumprir tempos, de marcar/ uniformizar o tempo para todos, não deixar que os alunos muito tempo a escrever.

→ São lidas as palavras.

→ Passa de imediato para outro exercício, em que cada uma tem que escrever uma mentira sobre si. E lêem.

→ Depois contam uma mentira sobre cada uma das 6 palavras que escreveram anteriormente. As participantes tiram dúvidas sobre o exercício que o animador propôs. O animador esclarece sempre. Diz que é fácil escrever mentiras.

→ Lêem o que escreveram e o animador pede para escolherem uma das mentiras. As participantes lêem a mentira que escolheram.

→ Propõe outro exercício que chamado “O caixote”. Começa a explicar contando uma história. A medida que conta diz para escreverem o que pede: Que cores tinha o nevoeiro? Que cor escolhia? Três som que ouvia? Que som escolhia? Na clareira via-se uma coisa. O que estava lá?

→ O animador pára para fazer o ponto da situação. Lêem o que escreveram.

→ E continua. Se alguém entrasse nesse espaço, quem era? Uma pessoa? Ou um ser

→ As participantes dizem quem escolheram. Discutem quem era. Às respostas “marido”, “minha irmã” ou “meu pai” o animador diz que (não) pode ser alguém que seja muito definido para si mas não para os outros. É preferível que lhe dê só um nome sem características de personalidade para ser mais fácil a sua caracterização.

→ As participantes lêem o que escreveram. O animador faz pequenos reparos mas nunca diz que está mal, deixa sempre estar como está. De seguida pede para escreverem um objecto que está em cima ou em baixo de algum objecto.

→ Lêem. O animador pede para escreverem um espaço e tira dúvidas.

→ Lêem e recordam os objectos escritos. O animador explica que vai entrar alguém e que faz qualquer coisa com esses objectos. O que faz? As participantes escrevem e lêem.

→ O animador continua: “Se cada uma de vós entrasse lá no espaço, o que dizia?”. As participantes escrevem e lêem.

→ De seguida o animador explica a forma como normalmente se trabalha na sala de aula: o professor dá a peça, escolhe as pessoas indicadas para a personagem, eles decoram e apresentam. Esta não é a forma mais indicada pois está-se a expor demasiado as crianças. Deve-se ir sempre pelas acções e não pelas falas decoradas. E sugere a construção de uma história ao contrário.

→ Explica como se fazem os filmes da indústria americana. São 14 os passos. Dá a escolher se querem fazer já o exercício ou querem que dite. A pedido das participantes dita os passos.

→ Propõe intervalo. Recomeça e explica logo o exercício: Têm que pensar num herói e escrever: uma personagem; que faz; que desejo tem; uma característica.

→ faz uma pausa maior que o habitual para a realização do exercício. As participantes estão compenetradas, há pequenos comentários para o lado. O animador, ao longo da sessão, faz alguns comentários, que consistem em sorrir, rir e estar atento ao que dizem. Dá sugestões e “muito bem”.

→ Diz que se esqueceu de dar uma pista, de escolherem um amigo que desaconselhasse a fazer a viagem.

→ As participantes voltam atrás e escrevem. Pede comentários às tarefas realizadas e as participantes apontam o que diz.

→ Fazem um intervalo para o almoço.

→ Recomeça a sessão falando sobre as personagens, que elas constroem-se em simultâneo com o conjunto de acções. Refere que é mais vantajoso ir construindo as personagens ao longo das acções. Uma participante pergunta pelo diálogo. Ele explica que o texto é o complemento das acções, mas não as define. Não se trabalha sobre as personagens mas sobre as acções que cada personagem pode fazer.

→ Explica a próxima actividade: uma parte das participantes escreve uma pergunta e a outra parte escreve a resposta. Lêem o que escreveram.

→ Muda as regras e diz que a pergunta tem que começar sempre por “Porque é que...” e a resposta sempre por “Porque...”. As participantes lêem o que escreverem.

→ Volta a muda as regras: as perguntas e respostas são todas relativas ao “Gato das botas” e especificamente à personagem.

→ O animador adverte para o facto que se deve dar a entender aos alunos que escrever dá trabalho, que se tenta muitas vezes. Mostra duas pequenas partes de duas fotos e cada participante tem que descrever os sentimentos que essas fotos revelam. As participantes conversam entre si sobre as fotos. Este pequeno exercício é para dar a perceber às participantes que por vezes a parte não consegue revelar o todo. O animador dá sugestões de outras actividades que podem ser feitas na escola acrescentando a essas. De seguida explica a diferença entre confronto e conflito.

→ E propõe nova actividade: “Vamos tentar uma peça de teatro num instante”. Corta 2 pedaços de papel e nesses papéis têm que escrever dois recados que só tem acesso uma pessoa com quem se vive na mesma casa. Um é para uma pessoa de quem se gosta muito e outro para quem não se gosta mesmo nada.

→ Começam a escrever o recado. O animador recolhe todos os recados e lê-os em voz alta para que as participantes os classificassem como representantes de situações boas ou más.

→ Divide o grupo a meio e cada grupo tem que escolher três recados bons e dois maus ou vice-versa. Todas se levantam para escolher os recados.

→ Voltam para o lugar e lêem a sequência que escolheram. O animador diz que podem alterar muito ligeiramente o que têm para continuar o exercício. Pede para fazerem uma pequena peça em que tivessem que entrar todos os elementos do grupo, tal como na escola, as peças devem incluir todos os alunos da turma.

→ Os grupos começam a trabalhar na peça. Um deles deslocou-se para um canto da sala. Em 10 minutos fazem uma pequena peça. As participantes, no seu grupo discutem, riem-se e todas dão a sua opinião. O animador vai a um grupo e explica o que se pretende consoante as dúvidas que lhe colocam. Depois pede para lhe explicarem a história que fizeram. As participantes lêem. Pede comentários.

→ “Onde se pode acrescentar mais texto? Onde pode haver mais conflito?” – pergunta o animador. E pede para definir melhor cada personagem e se for preciso acrescentar um pouco de texto.



→ Recomeçam os trabalhos de grupo. O animador deixa os grupos trabalharem à vontade e propõe que façam uma primeira dramatização. Os dois grupos representam.

→ Faz alguns comentários em relação aos trabalhos. Gera-se uma troca de ideias sobre as dramatizações. Volta a referir a importância de guardar os escritos e explica que e isso permite dar continuidade mais tarde ao trabalho realizado. Refere que numa peça de teatro a personagem tem que ser equilibrada tal como a argumentação e contra-argumentação. Refere que todas as personagens devem ter importância na peça e que não devem ser apenas acessórios.

→ Faz um improviso e pede uma voluntária para o ajudar, com o intuito de explicar um exercício – um acidente entre dois carros. As participantes descrevem o acidente. Lêem o que escreveram e discutem hipóteses.

→ A pedido do animador, as participantes descrevem um objecto como se fossem um marciano que tinha vindo à terra e tentava explicar aos marcianos do seu planeta o que cá existia. Retira algumas dúvidas. As participantes escrevem.

→ Cada uma lê e as outras tentam adivinhar.

→ O animador faz alguns comentários, entre os quais o retorno à ideia de que estes exercícios servem para quebrar situações de bloqueio e criar momentos de confronto interior ou então são apenas jogos de escrita que valem por si. Arranjar pretextos para escrever. Ter um leque de possibilidades muito grande.

→ Dá a possibilidade para lhe fazerem perguntas. Conversam um pouco e passado alguns minutos a sessão é dada como terminada.

## Lista de verificação da Oficina Observada A4

Itens para observação	Verificação	Nota de observação
Escrita de texto dramático	✓	Continuação do jogo dos “Recados”
Escrita de outro tipo de texto		
Reescrita dos próprios textos	✓	“Recados” – para a dramatização
Jogos/ Exercícios de escrita criativa	✓	
Leitura dos próprios textos	✓	Tudo o que se escreveu foi lido para o grande grupo
Leitura de textos de autor		
Jogos dramáticos (que não estão relacionados com os textos)	✓	Em grupo
Dramatização de outros textos		
Jogos dramáticos (que não tenham directamente a ver com os textos)		
Teoria	✓	A4 explicou como se fazem os guiões dos filmes americanos e foi explicando ao longo da sessão os objectivos de cada exercício
Escrita em pequenos grupos	✓	Na parte de tarde com o jogo dos “Recados” (divisão do grupo a meio)
Escrita em grande grupo		
Escrita individual	✓	
Correcção individual		
Correcção em pequeno grupo	✓	
Correcção em grande grupo	✓	Para o grande grupo
Negociação das actividades	✓	A4 deu a escolher às participantes se queriam fazer logo o jogo ou se ditasse as regras da realização dos guiões dos filmes americanos
Conversas sobre a oficina	✓	No início, na apresentação do animador
Conversas sobre outras oficinas		
Conversas sobre teatro		
Conversas sobre escrita	✓	Ao longo da sessão mas mais no início
Conversas sobre outros assuntos		

Comentário histórico	✓	De algumas actividades
Alteração do decurso da oficina		
Comentários sobre a dificuldade das actividades	✓	Esclarecimento das tarefas
Comentários sobre a facilidade das actividades	✓	“É muito fácil escrever mentiras”
Criação de peças no final	✓	Duas – uma por grupo
Dramatização improvisada	✓	

**Legenda:** ✓ – Observado.

(espaços em branco) – Não observado.

## ANEXO 9

### Notas de Observação da oficina de A2

#### **09. Outubro de 2006**

→ A animadora começa por fazer uma pequena introdução antes de entrar para a exposição “Magic pencil”.

→ Pede para se sentarem no chão, pega na história “Simp” e conta-a oralmente (a história está escrita em inglês).

→ Mostra mais alguns exemplos de desenhos feitos pelo ilustrador da história “Simp”.

→ De seguida, explica a 1ª actividade: pede para se juntarem em grupos de 3 e percorrerem a exposição. A partir de uma ilustração os participantes têm que inventarem uma história (ou pelo menos ter algumas ideias para tal).

→ Distribui uma lupa por grupo e os participantes percorrem a exposição. A animadora dá uma regra: às 12 badaladas (de uns ferrinhos que ela tinha) eles terminam a tarefa.

→ Após mais ou menos 5min reúne aos participantes e eles contam a história em frente a cada ilustração escolhida. São contadas seis histórias.

→ À pergunta de um participante “qual é a palavra para o lápis ficar mágico”, a animadora pede para procurarem a palavra nas ilustrações.

→ Dizem as palavras e a animadora escreve num bloco.

→ Por volta das 14h50min saem da exposição e vão para uma sala do Centro de Pedagogia e Animação. Sentam-se no chão em roda.

→ A animadora conta outra história e mostra as ilustrações do livro.

→ Dá as instruções para a 2ª Actividade: descrever um objecto como se fossem um grupo de extraterrestre que tivessem vindo à terra.

→ Pede para fazerem grupos de 5 elementos e distribui um lápis e um objecto por grupo. Os objectos alvo da descrição foram: pacote de bolachas/ tesoura/ ovo de madeira.

→ A animadora vai pelos grupos e dá algumas ideias ou explica melhor o que se pretende. Os participantes também são ajudados pelo professor da turma.

→ Com a animadora conversam sobre as actividades da escola e fazem-lhe perguntas pessoais. Ela fala sobre si, os alunos falam sobre eles. Esta conversa é intercalada com ajudas pontuais.

→ Passados 5min voltam a tocar as badaladas.

→ A animadora escurece a sala e coloca um foco virado para uma mesa.

→ Propõe que, em estilo de conferência, dramatizem o que escreveram.

→ A pedido de uma participante que queria saber de que forma o lápis era mágico, fez a seguinte actividade: ao dizer a frase “Magic pencil, magic pencil transforma estes meninos em ...” (sapos/ coelhos/ cães/ gatos) os participantes mimam o que lhes é pedido.

→ Para a 3ª actividade a animadora distribuiu por participante um lápis e cada um terá que o decorar fazendo um fantoche.

→ Coloca à disposição tesouras, revistas, cola. Os participantes espalham-se pela sala sozinhos ou em grupo.

→ À medida que fazem os fantoches a animadora vai dando reforços positivos e algumas sugestões;

→ Propõe que escrevam na escola a história que inventaram na exposição;

→ Junta alguns participantes para fazerem uma dramatização ou dança em conjunto com os fantoches.

→ Quando já todos acabaram propõe um jogo: todos têm que estar de olhos fechados e ela toca nos ferrinhos uma vez. Levantam a mão quando deixarem de ouvir o som.

→ Depois começam o espectáculo. O 1º grupo coloca os lápis em cima da mesa, que está coberta por papel de cenário. Ao som de uma música os participantes movimentam os fantoches sobre o papel. No final mostram os desenhos feitos.

→ O 2º grupo levanta o papel de cenário e quatro meninos fazem improvisos com os seus fantoches.

→ O 3º grupo faz um pequeno teatro de sombras, também ele improvisado colocando o foco entre a parede e virado para o papel de cenário

→ Por fim fazem uma festa inglesa, “muito fina”. A animadora diz que só se pode falar palavras em inglês ou fazer de conta que se está a falar inglês. Comem uns bolinhos e dançam música inglesa.

→ A animadora despede-se dos participantes perguntando se gostaram da tarde e dizendo que gostou de os ter lá.

## Lista de verificação da Oficina Observada A2

Itens para observação	Verificação	Nota de observação
Escrita de texto dramático		
Escrita de outro tipo de texto	✓	Descritivo
Reescrita dos próprios textos		
Jogos/ Exercícios de escrita criativa		
Leitura dos próprios textos	✓	
Leitura de textos de autor	✓	Leitura das histórias
Jogos dramáticos (que não estão relacionados com os textos)	✓	
Dramatização de outros textos		
Jogos dramáticos (que não tenham directamente a ver com os textos)	✓	
Teoria		
Escrita em pequenos grupos	✓	De 3 e 5 elementos
Escrita em grande grupo		
Escrita individual		
Correcção individual		
Correcção em pequeno grupo		
Correcção em grande grupo		
Negociação das actividades	✓	
Conversas sobre a oficina		
Conversas sobre outras oficinas		
Conversas sobre teatro		
Conversas sobre escrita		
Conversas sobre outros assuntos	✓	
Comentário histórico		
Alteração do decurso da oficina		
Comentários sobre a dificuldade das actividades	✓	Esclarecimento das tarefas
Comentários sobre a facilidade das actividades		
Criação de peças no final	✓	
Dramatização improvisada	✓	Improvisação de uma festa inglesa

**Legenda:** ✓ – Observado.  
(espaços em branco) – Não observado.