

O JOGO DRAMÁTICO NA CONSTRUÇÃO DA CRIANÇA LEITORA

Renata Junqueira de Souza

Professora da Universidade Júlio Mesquita Filho

renata@fct.unesp.br

Elisa Rosa Santos Silva Freitas

Professora do ensino básico – 1º Ciclo

ef33@aeiou.pt

RESUMO

A escola possui um papel elementar na promoção da leitura, facultando à criança a capacidade de adquirir o prazer da leitura e de contribuir para formar verdadeiros leitores através da utilização de recursos pedagógicos privilegiados. É através do contato freqüente com textos de literatura infanto-juvenil que o leitor vai adquirindo a formação literária e, em simultâneo, a aquisição da sua competência literária. Conscientes desta situação, o trabalho ora exposto investigou, por um lado, que implicações mútuas existem entre a leitura, o jogo dramático e a literatura, e, por outro, até que ponto a utilização do jogo dramático, em sala de aula, pode permitir que os alunos construam a competência leitora.

Palavras-chave: Leitura , Jogo dramático, Literatura infantil

ABSTRACT

School plays a fundamental role in promoting reading, by providing the child the possibility to acquire the pleasure of reading, as well as by contributing to form real readers, through the use of favoured pedagogic resources. Throughout the frequent contact with texts from children's and teens' literature, the reader receives the literary training and, simultaneously, is allowed to acquire its literary proficiency. One is aware and, the research now showed, investigated, in one hand, which mutual implications have between reading, dramatic playing, and literature, and by another hand, as well as to know better the extent to which the use of dramatic playing in the classroom can allow the students to build their reading competence.

Keywords : Reading, Dramatic playing, Children's literature

O JOGO DRAMÁTICO NA CONSTRUÇÃO DA CRIANÇA LEITORA

Renata Junqueira de Souza¹ e Elisa Rosa Santos Silva Freitas²

No mundo em que vivemos, torna-se primordial que se atue, reflita e questione mais sobre a educação. Para que tal aconteça, é essencial que haja uma reflexão sobre o nosso cotidiano pedagógico e, em simultâneo, que se discuta sobre o seu futuro.

É necessário que o professor possua uma atitude ativa e dinâmica no que diz respeito às práticas inovadoras que vão surgindo, que contate, que procure experiências significativas e valorativas que possam aflorar em termos de educação, não só em Portugal, como também, em outros países.

Desta forma, o professor pode garantir o seu crescimento na difícil tarefa para a qual se propõe fazer, que é educar as nossas crianças e jovens para que possam desempenhar um papel ativo na sociedade futura.

Conscientes desta situação e, acima de tudo, convictos que o prazer e o caráter lúdico do jogo são aspectos fundamentais no desenvolvimento da criança, da sua autoconfiança, e da sua formação ampla, elaborou-se uma investigação na qual se pretende saber que implicações mútuas existem entre a leitura, o jogo dramático e a literatura. E, desta forma, tentar entender e compreender melhor em que medida a sua utilização, em sala de aula, pode contribuir para a construção da criança leitora.

O estudo de caso que se colocou em prática envolveu 16 crianças, que frequentavam o 4º ano de escolaridade, numa escola do 1º ciclo do ensino básico, em Portugal. Foram planificadas várias sessões, que incluíram textos literários como a poesia, a lengalenga, o texto narrativo e o dramático, para serem aplicadas na respectiva turma, pela professora titular.

Quem não se lembra das encantadoras leituras da infância, cujas recordações devem permanecer para cada um de nós como uma bênção, quando passávamos tempos indeterminados com um livro preferido, que gravava em nós recordações doces. De igual modo, dedicávamos atenção e ternura a seres que provavelmente nunca mais voltaríamos a ver.

Ler é um ato que enriquece o pensamento, estimula o sonho, a imaginação, a criatividade e intensifica as emoções. Similarmente, desenvolve a capacidade crítica, aumenta a informação e o conhecimento, e constitui uma forma de participação ativa na sociedade. Ler é fundamental para a articulação do pensamento e, conseqüentemente, para o aperfeiçoamento da expressão escrita.

¹ Coordenadora do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ), UNESP, Brasil

² Centro de Investigação para a Promoção da Literacia e Bem Estar da Criança (LIBEC), Universidade do Minho, Portugal

As definições para o ato de ler têm sido alvo de muitas discussões, teorias e perspectivas. Contudo, ao longo dos tempos, foi surgindo uma distinção nítida: a leitura era concebida como uma prática passiva; incluía apenas os atos de reconhecimento e decifração dos códigos. Esta perspectiva torna-se bastante restritiva por entender a leitura puramente como um ato receptivo, em vez de a conceber como um ato interpretativo, que releva tanto do texto como do autor e do leitor, assim como do que essas três dimensões implicam.

Ler pode apresentar-se como a aquisição de conceitos, que brotam de símbolos escritos que o leitor não somente capta, mas com os quais se põe em relação ativa. E como afirma Alberto Manguel (1998, p.50), o processo de ler depende da nossa capacidade de decifrar e usar a língua e a matéria verbal, que constitui texto e pensamento. Assim, ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz *“de transportar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas”* (Manguel, op.cit., p.79) são capacidades excepcionais que vamos adquirindo através de métodos, nem sempre ambíguos da aprendizagem da leitura.

O verbo *ler*, etimologicamente, deriva do verbo latino *legere*, que significa simplesmente “colher”, ou seja, no sentido de que a partir da leitura pode colher-se algo, presumivelmente o sentido daquilo que era escrito por alguém.

Assim, o ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, que envolve uma característica essencial e singular ao ser humano: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra. Da palavra enquanto signo variável, vivo e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto (Voloshinov, 1982, p.113). O contexto deve ser entendido não só no sentido mais restrito de situação imediata de produção do discurso, mas também no sentido em que enraíza histórica e socialmente o ser humano.

Como afirma Marcel Proust (1998, p.12), “ler consiste em provocar relações, novas organizações do texto e, portanto, o que se poderia chamar um texto dentro de um texto”.

Segundo Iser (1987, p.176), a leitura é um processo de efeito cambiante, de caráter dinâmico entre o texto e o leitor. Assim, o autor e o leitor participam num jogo de fantasia. Neste sentido, o texto oferece uma possibilidade de ativar as capacidades imaginativas do leitor e produzir o seu significado plural. A leitura é guiada pelo texto e influenciada pelas experiências, convenções e representações que o leitor possui.

A leitura é indissociável da escrita, quando esta o é da palavra. A criação e transmissão de saberes fizeram-se, durante milénios, através da oralidade. Apenas mais tarde é que a palavra passou a ser escrita. Daí a necessidade de se recorrer ao ensino da leitura.

Como realça Alberto Manguel (op.cit., p.83), a aprendizagem da leitura, em todas as sociedades letradas, é uma espécie de “iniciação, um rito de passagem a partir de um estado de dependência e de comunicação rudimentar.” Deste modo, qualquer criança que aprende a ler é admitida, através dos livros, no seio da memória da comunidade, familiarizando-se com um passado comum e renovando-se com as leituras efetuadas. Segundo Vítor Aguiar e Silva (1993, p.303), a leitura é considerada uma atividade de complexa interação semiótica entre um texto³ e um receptor/leitor. Este último deve dominar um policódigo, ou um complexo sistema de sistemas de regras, parcialmente concordante com o do emissor.

Através da leitura, tais textos acedem, por um lado, a uma existência efetiva, exercem uma ação sobre aqueles que os lêem e adquirem sentido(s). Por outro lado, a leitura é um processo pelo qual os leitores se apropriam, de forma plurideterminada, dos textos que lêem, em certa medida, transformando-os. Neste sentido, Umberto Eco (1993, p.53) afirma que um texto está incompleto, carece do trabalho interpretativo, ou seja, de movimentos cooperativos ativos e conscientes, por parte do leitor, para lhe atribuir sentido e significado. Por esse motivo, o texto contém “espaços em branco”(op.cit., pp.55-56); necessita, portanto, de alguém que o ajude a funcionar e o atualize.

Deste modo, o leitor, como participante ativo que é no processo da leitura, torna-se construtor de conhecimento, em vez de um simples receptor de informação. Assim, o leitor é que cria o significado do texto baseado não só no texto, mas também na informação que já possui, como afirma Leonor Lencastre (2003, p.91).

A escola, os pais, a casa, a comunidade, a biblioteca pública e os meios de comunicação social podem afetar o sucesso escolar da criança e conseqüentemente, o seu êxito na leitura e na escrita. Podemos verificar que há todo um conjunto de panóplias que despertam na criança a necessidade e o interesse pela leitura: os livros, revistas, jogos, o adulto que lê para a criança, que estimula a resolução de problemas e que a leva a frequentar as bibliotecas e feiras do livro. Este meio envolvente pode propiciar à criança um ambiente ideal para a emersão no livro, o qual se torna fonte de conhecimento e de prazer, possibilitando às crianças converterem-se em cidadãos conscientes, cultos e responsáveis.

De fato, numa perspectiva da educação básica, Inês Sim-Sim realça que a escola desempenha fundamentalmente duas funções extremamente importantes. Uma prende-se a promover o “desenvolvimento da consciência linguística dos alunos com grau de sistematização necessário para que possam mobilizá-la com objetivos estritamente cognitivos e com objetivos

³ A este respeito Roland Barthes (1973: 101) realça que “Texto quer dizer tecido, mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu acabado, por detrás do qual se conserva, mais ou menos escondido,

instrumentais” (Sim-sim, Duarte e Ferraz, 1997, p.31). E a outra, a fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, sendo capaz de usar a leitura para obter informações, de organizar o conhecimento e de gozar o prazer recreativo que a leitura pode propiciar (op.cit.p.28).

Desta forma, a escola está a proporcionar às crianças em idade escolar a oportunidade de ler com duas finalidades básicas diferentes: recreação e recolha de informação. A primeira tem como objetivo a aprendizagem da extração de significado de diversos tipos de textos, os quais devem promover o desenvolvimento do imaginário, do pensamento divergente e do espírito criativo. A segunda tem como principal objetivo a aprendizagem da extração de significado, com o objetivo de transformar a informação em conhecimento e, ao mesmo tempo, a construção do saber. Ora, para que a extração do significado tenha sucesso, é necessário oferecer e possibilitar às crianças o contato com uma pluralidade de discursos de tipologias textuais (Branco de Oliveira, 2000, p.229), tornando-as aptas a compreender os sentidos dos textos e com atitudes críticas ou criativas perante os materiais lidos e o mundo a que esses se referem. Advém daqui a importância da diversidade de textos que a escola deve proporcionar aos alunos: poesias, lengalengas, narrativas, adivinhas, contos, fábulas e textos dramáticos. Esses mesmos textos podem ser concebidos como dispositivos que organizam os percursos de leitura dos alunos, levando-os a uma prática efetiva da leitura.

Assim, a escola deve tornar-se um local capaz de propiciar aos alunos um maior desenvolvimento verbal, através da intencionalidade colocada nas suas atividades e de uma maior proximidade com formas complexas e elaboradas da língua, para que a possam usar em qualquer contexto, desde os mais simples aos mais complexos (Azevedo, 2002, p.291).

A língua comporta em si uma capacidade criativa, na medida em que consubstancia uma função comunicativa e, em simultâneo, uma função lúdica, quando se concretiza através do jogo, fruição e fantasia. Contudo, só pode ser atingida esta capacidade de criação quando o ser humano tiver consciência da riqueza semiótica da língua e, assim, poder exercê-la “na sua omnifuncionalidade, tornando-a como instrumento de criação e de recriação do mundo”(op.cit., p.291).

De fato, é necessário que a escola utilize diversas estratégias para que os alunos possam concretizar e exercitar um ensino da língua, na tentativa de permitir um maior domínio em todas as suas funções: expressiva, comunicativa, semântica e lúdica.

Segundo Fernando Azevedo (2006, p.29), a criança pode encontrar na literatura infantil a “iniciação à ludicidade do estranhamento e da surpresa”, através da sua utilização em sala de aula. Dessa forma, a utilização de textos pode auxiliar a expandir e a aprofundar a sua competência literária, contribuindo, assim, para o alargamento do conhecimento dos seus

o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a idéia generativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo”

quadros de referência intertextuais (op.cit., p.30), alargando a visão que a criança possui do mundo empírico e histórico-factual.

Como assinala Jacqueline Held (1987, p.183), a utilização dos textos literários é susceptível de emancipar o imaginário dos receptores mais jovens e de lhes permitir reencontrar o uso lúdico, pessoal e criativo da linguagem.

Neste sentido, Juan Cervera (1992, p. 341) assinala que a literatura infantil é imprescindível no processo educativo porque, ao ser trabalhada na escola, pode despertar o prazer da leitura. Em simultâneo, dá resposta às necessidades íntimas dos alunos, porque se traduz no gosto que eles demonstram pela leitura da mesma, e, ainda, desperta os estímulos lúdicos que proporcionam motivações para o desenvolvimento da linguagem. Ao mesmo tempo, torna-se fundamental a relação profunda que existe entre a literatura infantil, o desenvolvimento da linguagem e a estruturação do pensamento da criança (op.cit., p.343).

Deste modo, pode-se reconhecer a importância de assegurar à criança, o mais cedo possível, um contato com experiências e práticas de literacia, expressas pelos textos de literatura infantil e, com a possibilidade, de ser concretizado através de diversas atividades.

Torna-se, portanto, pertinente refletirmos melhor sobre os desafios das salas de aula e partirmos de vez para a criação de metodologias alternativas, que consigam melhores resultados e maior prazer na criança.

Neste sentido, muitos professores têm lutado pela melhoria das condições de produção da leitura nas nossas escolas, utilizando atividades e estratégias diversificadas, motivadoras e que despertem o interesse dos alunos em sala de aula. Acreditamos que uma das muitas alternativas prende-se à busca, por parte do professor, de uma convivência mais intensa, na sua prática diária, com o mundo das artes: da dança, da pintura, da expressão corporal e do jogo dramático, na tentativa de ativar as capacidades de fantasia, de invenção e aproveitar o potencial de comunicação de cada criança. Com efeito, o falar/ouvir, o desenhar, o colorir, o cantar, o teatralizar, enfim, toda a expressividade das crianças torna-se pedagogicamente recuperada, dinamizada e canalizada para o domínio da leitura/escrita, proporcionando uma maior autonomia por parte do aluno. Deste modo, alguns professores defendem que o manual escolar pode ser proveitosamente substituído por um processo criterioso de seleção textual, levado a cabo independentemente pelo próprio professor (Azevedo, op.cit., p.297).

Assim como a literatura, o jogo é um componente substancial da vida dos seres humanos, pois em muitas civilizações existiram múltiplos jogos que ativaram as paixões humanas e que foram passando de geração em geração. Hoje em dia, já não se discute o papel capital do jogo no desenvolvimento da criança e até mesmo do adulto. Parece integrado ao senso comum que o jogo está presente ao longo da infância e ao longo da vida de qualquer ser humano. Como afirma

Jaqueline Held (op.cit., p.159), o jogo *“está en el corazón de su vida”*. De fato, Tejerina Lobo (2005) defende que o jogo dramático deve centrar-se no prazer do jogo partilhado, no desenvolvimento da expressão pessoal e no impulso da criatividade como qualidade que todas as crianças possuem e podem desenvolver. Este jogo criador exercerá influências positivas em aspectos cognitivos, linguísticos, afetivos e sociais, ao longo do desenvolvimento da criança, tornando-se fundamental para proporcionar um crescimento em harmonia e em liberdade. No jogo dramático, a criança consegue utilizar um conjunto de recursos e de práticas convergentes, como as atividades de expressão corporal, expressão linguística, expressão rítmico-musical, improvisação, jogo mímico, as quais se fundem num mesmo processo de descoberta e de criação. A ação pode plasmar-se mediante a linguagem corporal, a verbal, ou através de gestos.

De igual modo, segundo Peter Slade (1978, p.18), o jogo dramático possibilita à criança descobrir a si mesma e à própria vida através de tentativas físicas e emocionais, num ambiente onde se consiga construir a confiança por meio da amizade e, ao mesmo tempo, se possa criar uma atmosfera favorável por meio de empatia e consideração, não só entre os elementos do grupo, como também entre os alunos e o professor. A sua tarefa deve ser a de “aliado amoroso”, deve estar totalmente envolvido no que está sendo realizado e fazê-lo de forma sincera e honesta, inculcando nas crianças essas capacidades humanas, atribuindo-lhes importância e relevo.

Como bem assinala Juan Cervera (op.cit., p.147), a dramatização *“constituye una de las actividades más brillantes entre las encuadradas en la concepción globalizadora de la literatura infantil”*. A criança, ao dramatizar um texto, está a jogar, cultivando, desse modo, as suas competências imaginativas, corporais e de cooperação. Desse modo, a utilização do jogo dramático na prática cotidiana torna-se uma outra atividade e estratégia de motivação, compreensão, interpretação e valorização do discurso literário, tornando-se com um caráter primordial no contexto escolar. Daí que existem determinadas razões que justificam a utilização da dramatização na educação, como podem ser assinaladas: propensão natural da criança ao jogo, no âmbito geral, e, no domínio concreto, ao jogo da representação; desenvolvimento do processo simbólico; possibilidade de desenvolver a coordenação motora da criança; e *“penetración en el hecho literário presente en el teatro y en el hecho literário en geral”* (Cervera, op.cit., p.147).

Para que todas essas estratégias possam ser aplicadas em sala de aula é necessário que o professor possua uma sólida formação psicopedagógica e um conhecimento rigoroso da literatura infantil, condição motivante para que o aluno adquira o prazer de ler. Deve também proporcionar um ambiente propício e favorável à realização de atividades significativas, motivadoras e, em simultâneo, que valorizem os saberes e as aprendizagens dos alunos, desempenhando um papel de mediador entre o texto e o aluno (Azevedo, op.cit., p.55).

De fato, constatamos a proficiência que tem para qualquer criança a utilização da literatura em sala de aula, não esquecendo, ao mesmo tempo, outros gêneros literários para além do conto: a poesia, a dramatização e o teatro. Acreditamos nas referidas perspectivas ideológicas, daí que pretendemos introduzir novas abordagens para trabalhar com os textos literários.

Após a seleção dos textos foram elaboradas várias sessões com os diferentes tipos de textos: três poesias, três lengalengas, um narrativo e um dramático,⁴ em que tivemos a intenção de utilizar um processo gradativo, na aplicação dos mesmos. Neste sentido, à medida que os textos faziam referências a objetos, fomos introduzindo-os, para que os alunos tivessem um primeiro contato e houvesse uma relação de empatia com os mesmos. Depois, quando articulavam a leitura do texto, representavam, ao mesmo tempo, com os próprios objetos. Pretendeu-se que, quando chegassem à representação dramática, houvesse todo um caminho gradual percorrido, para uma “melhor” representação final.

Ao longo de todas as sessões, concedemos um relevo significativo à leitura dos diferentes tipos de textos (poesia, lengalenga, texto narrativo e dramático), porque é fundamental dedicar, em sala de aula, muito tempo à leitura, tanto em voz alta como de forma silenciosa. É mediante um trabalho profícuo de leitura que se pode criar a capacidade de se formarem leitores com fortes hábitos de leitura. Só assim é possível que o aluno consiga aperfeiçoar a sua capacidade de compreensão, constituindo uma fonte basilar para a interpretação de múltiplas realidades que os envolvem, tornando-se construtores do seu conhecimento crítico.

Assim, visando o acesso e o contato das crianças com textos literários, utilizamos como estratégias de leitura as atividades antes, durante e depois da leitura.⁵

Solé (2000, p.79) defende que as atividades antes da leitura permitirão auxiliar a criança a ativar o seu conhecimento prévio acerca do assunto, contribuindo assim para despertar a sua curiosidade antes da aventura começar. Fátima Sequeira (2002, pp.64-70) assinala que procurar prever o texto e uma discussão sobre estes pontos prévios podem proporcionar o interesse pelo texto e, em simultâneo, ajudar à compreensão e interpretação.

Desta forma, esta iniciativa possibilita à criança mobilizar e exercitar os seus saberes intertextuais, aprender a olhar o texto de forma significativa, global e particular, vivenciando a função lúdica do mesmo. Esta função abre as portas à interpretação imaginativa, cooperativa e, ainda, à leitura voluntária e intencional.

As atividades durante a leitura têm a ver com iniciativas metacognitivas de evolução da compreensão que a criança vai adquirindo ao longo da leitura. Apenas quando assumida pelo

⁴ Poesias: “Romance da gata tareca”, de Luísa Ducla Soares; “Casamento da franga”, História Tradicional Portuguesa; “A caneta preta”, de Manuel António Pina.

⁵ SOLÉ, Isabel (2000) no seu estudo “Estrategias de lectura”, defende que a leitura é um processo complexo e requer, por parte do professor, uma intervenção antes, durante e depois da leitura.

leitor é que se torna uma leitura eficaz e produtiva (Solé, op.cit., p.102). Com efeito, estas atividades podem revelar-se proeminentes instrumentos gnoseológicos e conceptuais, capazes de conduzir os olhares das crianças para a detecção de pormenores importantes na emergência da pluri-isotopia e, assim, convidá-las a interagir com os textos, alargando os saberes que possuem do mundo empírico e histórico-factual, mágico e interpretativo/subjetivo.

Depois da leitura, convém confirmar as antecipações e as idéias iniciais que os alunos proferiam acerca do texto lido, com posteriores conversações acerca da idéia principal do texto (Solé, op.cit., p.119). O leitor deve pensar no que leu, perceber se o objetivo da leitura foi atingido, apreender se as conjecturas iniciais foram confirmadas (ou infirmadas) e ser capaz de distinguir as idéias principais do texto. Desta forma, o leitor utiliza um novo estratagema de revisão do texto e, concludentemente, desenvolve a sua compreensão (Sequera, op.cit., p.69).

Com efeito, cabe aos professores promoverem esse tipo de atividades para que o gosto da leitura seja uma realidade consistente nas escolas portuguesas. Nessa abordagem, o gosto da leitura resulta, sem dúvida, da sua prática, realizada com prazer e com caráter sistemático.

Poesia

Como referimos anteriormente, o jogo é uma atividade natural da criança, mesmo antes da utilização da palavra. Da poesia imana um poder atraente pelo jogo de palavras, como afirmou Huizinga (2003, p.19) “...a poesia nasceu do jogo e dele se nutriu”.

George Jean (2002, p.27) entende a poesia como “uma forma particular de linguagem articulada”, cujo significante pode dar forma ao significado/sentido (ou interpretação), ou a uma extraordinária multiplicidade de sentidos.

A poesia apresenta-se, para a criança, como uma grande oportunidade para brincar e jogar com as palavras (Cervera, op.cit., p.81). Daí se torne fundamental que a criança, desde cedo, tenha a possibilidade de *experienciar* a poesia, ouvindo-a, lendo-a, declamando-a e até mesmo vivenciando-a com o seu corpo, porque estas atividades podem constituir pré-requisitos para o seu estudo formal (Sloan, 1991, op.cit., p.98).

George Jean (1995, p.19) afirma que as crianças procuram e encontram na poesia, primeiramente, um ritmo de linguagem que pode desencadear numa ritmicidade ligada ao corpo. Essa orientação justifica-se, porque a leitura de um poema torna-se, muitas vezes, complicada, devido ao fato de ser um texto condensado e breve, de utilizar uma linguagem específica (metafórica) e de possuir uma considerável profundidade e intensidade emocional. Daí que a

utilização da mesma requer um contato e uma aproximação com um caráter mais lúdico, através do jogo, da dramatização, e assim chegará a despertar mais interesse nos alunos (Cervera, op.cit., p.347). Com esse intuito, a criança capta e atribui valor à linguagem poética, na medida em que a sente e aproxima-se dela mediante o jogo, principalmente se implica o inusual, o novo mas viável de que deriva e provoca o aprofundamento da palavra e a descoberta da linguagem figurada e metafórica.

De igual modo, o contato com esses tipos de textos permite que a criança possa alcançar as seguintes finalidades: brincar com eles, com as suas palavras e com a acumulação de significados; encontrar o valor afetivo e expressivo dos ritmos e das rimas; trautear as palavras e desconstruí-las em sílabas; procurar outros tipos de associações e enlevar-se com novos usos. Todo este manancial de possibilidades enseja que a criança conheça um outro lado criativo das *coisas*, e faculte-lhe a capacidade de jogar e sonhar: “libertada da rotinização das experiências semióticas, geradoras da estereotipia e do lugar-comum, a palavra readquire a sua força ilocutiva e a sua capacidade perlocutiva” (Azevedo, op.cit., p.34).

As três primeiras sessões tiveram como objetivos essenciais: verificar a importância da voz na comunicação oral; explorar de forma demarcada os diálogos existentes no poema; tomar consciência da presença de outras personagens para se estabelecerem diálogos; aliar a emissão sonora a gestos/movimentos; e articular a leitura do poema com os objetos do seu conteúdo.

Ao longo da recapitulação e interpretação oral dos poemas, os alunos conseguiram também inferir informações diversificadas e, em simultâneo, ativaram os seus quadros de referência sócio-culturais. Desta forma, conseguiam relacionar assuntos do texto com o seu universo de conhecimentos e de experiências do mundo que os rodeia, permitindo um alargamento da sua competência enciclopédica.

Através de todo o trabalho realizado à volta da interpretação de poemas, conseguimos que os nossos alunos ativassem, com mais facilidade, as suas capacidades de fantasia, do seu imaginário e do seu poder inventivo. Essas possibilidades podem ser atestadas através do potencial de comunicação de cada criança. A leitura de textos literários, a sua partilha, discussão e a troca de idéias, entre os alunos de uma sala de aula, permite-lhes adquirir, portanto, uma maior bagagem lexical e enciclopédica e, ao mesmo tempo, torna-se mais ativa a compreensão e a facilidade de inferir algo a partir do que está a intentar, compreender. Deste modo, alarga os seus horizontes de expectativas.

Lengalenga

Segundo António Barreto (2002, p.296), a lengalenga pode ser considerada uma forma de narrar ou contar que cativa de imediato o leitor infantil. Este tipo de texto torna-se facilmente memorizável, devido ao tom repetitivo de alguns dos seus versos. Considera-se que aproxima a criança do ato do ler, com relativa facilidade. Os grupos de rimas são mais ou menos melódicos, destinados a serem ditos em voz alta. Todo o trabalho desenvolvido com as crianças diverte-as e permite-lhes articular corretamente as palavras e, ao mesmo tempo, distinguir os sons/fonemas, integrando o ritmo e a acentuação.

Neste sentido, Maria José Costa (1992, p.125) assinala que as lengalengas são textos em verso, longos, úteis para o desenvolvimento da memória a longo prazo de qualquer criança. Assim, quando as rimas iniciais se adequam à fixação mnésica das crianças, dão-lhes a possibilidade de brincarem com elas e, em simultâneo, podem criar novos jogos. Tornam, portanto, fundamental o jogo entre o ritmo e a harmonia deste tipo de textos.

Na pesquisa efetuada foram trabalhadas, em sala de aula, três lengalengas,⁶ uma em cada sessão, com os objetivos: explorar a musicalidade de sons das sílabas; pronunciar palavras corretamente; memorizar lengalengas; explorar a manipulação de objetos; e praticar a leitura dialogada, distinguindo as intervenções das personagens.

Esses textos cativaram de imediato os alunos, porque auferiram as três atividades juntas: de forma entusiasmada, com empenho na sua memorização; de modo adequada, atendendo à pronúncia das palavras; de maneira concentrada na manipulação de objetos; e, por parte de alguns alunos, de modo empenhado e explícito, observando-se a forma como se exprimiam, ao declamarem e dramatizarem as lengalengas. Dessa forma, podemos constatar que foram cumpridos os objetivos estabelecidos para a realização destas sessões. Nesse sentido, conseguimos despertar interesse pela leitura desses textos através, da manipulação e interação com os diversos materiais utilizados, visto as lengalengas serem textos que cativam de imediato o leitor infantil pela sua dimensão mágica, em que o som se sobrepõe ao significado (Bastos, 2006, p.292).

Ao longo das três sessões, os alunos associaram de, imediato, a presença de objetos à representação teatral, ao jogo espontâneo, que surgiu de modo natural no âmbito de uma atividade de caráter lúdico. Porque à medida que os alunos retiravam os objetos da maleta, era visível o entusiasmo, a interação instantânea entre os alunos e os respectivos objetos. Daí se verifica uma grande adesão infanto-juvenil a essas atividades, as quais proporcionam um desenvolvimento integral da criança, estimulando-a e enriquecendo a sua imaginação através da fantasia criativa.

⁶ Lengalengas: “O caçador e a velha”, de Adolfo Coelho; “Glin -Glin”, de Luísa Ducla Soares; “O que está na varanda”, de Adolfo Coelho

Reader Theatre – Teatro de Leitura

O teatro de leitura, ou, a representação do leitor, é a tradução aproximada do termo *Reader Theatre*, atividade desenvolvida nos Estados Unidos da América e, possivelmente, em outros países.

Segundo Worthy e Prater (2002, p.294), o teatro de leitura é uma atividade *instrutiva*, que não só combina várias práticas eficazes (baseadas na investigação educativa), como também leva a um compromisso maior com a aptidão literária. É uma atividade em que os alunos ensaiam um poema, uma anedota, uma lengalenga, uma história, um guião, um discurso ou um outro texto apropriado, até que o possam ler com fluidez e expressão corporal e vocal, para depois poder ser apresentado em público.

O teatro de leitura difere de outros tipos de atuações, na medida em que os seus participantes lêem, em vez de memorizarem os seus papéis. O uso de adereços e de ações físicas é mínimo, e o âmagô está na forma como os participantes transmitem o sentido através da sua leitura interpretativa. Ao contrário de atuações mais elaboradas, o teatro de leitura pode ser uma atividade educativa habitual, em vez de estar limitado a ocasiões específicas.

Worthy e Prater assinalam que o teatro de leitura se dirige efetivamente a áreas como a facilidade, compreensão e motivação para a leitura.⁷ Esta atividade centra-se essencialmente na leitura repetida, método testado nos Estados Unidos da América, e que mostrou aumentar a fluidez na leitura em estudos a curto prazo.⁸

Neste sentido, Worthy e Prater defendem que os alunos precisam entender que o objetivo de toda a leitura é construir um sentido, na medida em que se revela pedagógica a intencionalidade e propósito explícito, que conjugue as necessidades, as potencialidades e interesses dos alunos. Assim, mesmo os leitores resistentes ensaiam entusiasticamente para uma atuação, como método do teatro de leitura, lendo e relendo guiões numerosas vezes. A representação da leitura encoraja os alunos a uma velocidade apropriada, em vez de simplesmente lerem rápido, sem tomada em atenção do conteúdo. Quando os alunos lêem e interpretam textos regularmente, avaliam as atuações dos outros, e progridem na leitura: entoação, melodia, colocação de voz, expressividade e capacidade de comunicação. Daí que seja extremamente valioso que os alunos pratiquem a leitura, até que consigam ler as suas intervenções fluentemente, pois um tempo de ensaio amplo é crucial para leitores com dificuldades em qualquer tipo de representação.

⁷ Para uma reflexão detalhada acerca das questões da fluência, da compreensão e motivação para a leitura, cf. Dowhower (1987), Samuels (1999) e Strecker, Roser, & Martinez (1998).

⁸ A este propósito, cf. crítica no *National Reading Panel Report* (2000).

Uthman(2002, p.56) refere que o teatro de leitura parece ser muito mais do que apenas uma peça de teatro. Para muitas crianças torna-se uma oportunidade de *brilharem* e de aprenderem. Em simultâneo, os alunos podem construir uma base de confiança em si, paralelamente às capacidades de leitura, com a possibilidade de se lhes oferecer outras formas de encarar o mundo: aberto ao treino, à participação, à intervenção direta e à sua recriação.

No teatro de leitura podem-se usar textos já escritos, em forma de guião, bem como podem ser adaptadas quaisquer narrações para a apresentação pública. Contudo, os textos escolhidos para as representações não devem estar acima dos níveis de desenvolvimento e educação formal dos alunos.

Na presente pesquisa, utilizámos uma história tradicional portuguesa⁹ e adaptamo-la ao teatro de leitura. Elaboramos o guião, tendo em atenção alguns aspectos relevantes no domínio da técnica de construção deste tipo de textos, nomeadamente a sequência de acontecimentos «vividos» pelas diversas personagens, que se desenrolam num determinado tempo e espaço, sem esquecer a estrutura dialógica (Silva, 2002, pp.205-208).

Essa sessão contribuiu para a realização de algumas finalidades de aprendizagem, designadamente, as seguintes: desenvolver a espontaneidade e a criatividade dramática individual; explorar os instrumentos expressivos - corpo, voz e espaço; relacionar-se e comunicar com outros; e ser capaz de utilizar adereços com adequação.

Com a leitura do título da história, alguns alunos conseguiram efetuar ilações diversificadas, ativando os seus quadros de referência intertextuais (Azevedo, op.cit., p.30) e estabeleceram conexões a outras histórias. Assim, pode verificar-se que esses leitores vão adquirindo progressivamente conhecimentos dos diversos textos lidos e ampliam as suas habilidades receptoras.

No final da sessão, realizaram a dramatização da história adaptada para o teatro, com a respectiva caracterização. Para tal finalidade, tinham que fazer uma boa coordenação entre a voz, na imitação, a mais correta possível da personagem representada; o corpo, com os movimentos imprimidos na representação; e o espaço, porque teriam que se movimentar numa área determinada. Na dramatização, as personagens encontravam-se de pé, diante dos colegas, com os seus elementos de identificação. Também possuíam uma capa preta, que continha o guião da história para ser lido pelas personagens. Quando essas personagens produziam o discurso, tinham que dar um passo em frente, em primeiro lugar, e realizavam, desta forma, uma leitura tipo jogral, fluente e com expressividade.

⁹ Texto narrativo: “A galinha ruiva”, História Tradicional – versão de António Torrado.

Nesta sessão, os alunos para além de explorarem o texto, utilizando os diálogos e os adereços, também tiveram que explorar e agir com instrumentos expressivos, como a voz, o corpo e o espaço envolvente.

Texto dramático

Segundo Vigotski (1998, p.85), a representação dramática é um dos aspectos mais frequentes na criação artística infantil e, ao mesmo tempo, torna-se a mais próxima da criação literária infantil, na medida em que utiliza, em simultâneo, a expressão verbal e a dramatização e/ou representação dramática.

Cervera (op.cit., p.155) afirma que quando as crianças se predispõem a realizar os jogos de representação estão a praticar o jogo dramático com bastante independência, e atuam com liberdade, criatividade e espontaneidade. Esta representação não se refere ao teatro, mas sim ao jogo, porque este não exige a presença de um público, não é objeto de observação, enquanto que o teatro, como é espetáculo, necessita da presença de espectadores do outro lado do palco.

As duas sessões contribuíram para a realização de certos objetivos, que passam a ser explícitos: praticar a leitura dialogada, distinguindo as intervenções das personagens; explorar o espaço circundante; explorar distintas formas de se deslocar; e coordenar a deslocação com um par ou colega.

Mais uma vez, constatámos que com a leitura do título¹⁰ os alunos mencionaram realidades diferentes, provavelmente relacionadas com as suas experiências pessoais, mas também imaginaram situações improváveis com humor. Foram também capazes de ativar os seus conhecimentos individuais, apoiando-se no mundo empírico e histórico-factual.

Ao longo da leitura, os alunos faziam reparos uns aos outros, quando achavam que faltava alguma expressividade, entoação, ou, até mesmo, quando fosse adequada uma pausa que deveria ter sido feita, a atender à rapidez de fala. Estes reparos demonstram o sentido crítico e aprimorado dos nossos alunos, em contexto escolar.

De igual modo, no decorrer da leitura e à medida que a ação se desenvolvia, os alunos foram se apercebendo dos jogos de linguagem que o autor, António Torrado,¹¹ utilizou, da dimensão lúdica das palavras, do humor que reside no contraste de personagens ou num certo cómico de situação, pois achavam graça a muitas passagens do enredo.

¹⁰ Texto dramático “Vem aí o Zé das moscas”, de António Torrado.

¹¹ António Torrado é um autor que desempenha um papel significativo na escrita de textos dramáticos originais para crianças em Portugal.

Segundo Glória Bastos (op.cit., pp.259-296), os textos dramáticos deste autor proporcionam uma leitura entre linhas, ou seja, solicitam ao leitor criança uma atitude crítica, tornam-se, portanto, uma leitura exigente também para uma criança igualmente exigente. De uma forma geral, esses textos dramáticos elevam o teatro para crianças e jovens à sua verdadeira dimensão de qualidade literária. Daí que o contato dos alunos com esses textos lhes permitem aceder a uma dimensão estética da linguagem.

Deste modo, pode se dizer que esse texto dramático proporcionou aos alunos uma aventura através dos meandros da magia da linguagem, fazendo desencadear as relações entre a fantasia e a realidade, entre o mundo imaginário e o mundo empírico histórico-factual.

Durante a dramatização, alguns alunos utilizaram o texto e efetuaram uma leitura do mesmo, porque a preocupação não foi a memorização dos papéis, mas antes, que os alunos praticassem a leitura e conseguissem ler as suas intervenções fluentemente. É através da prática dessas leituras que todos os alunos podem realizar a sua representação com sucesso e, assim, aumentar a sua auto-estima; podem construir uma base de confiança em si e, conseqüentemente, adquirir gosto e motivação para a leitura.

Essa sessão foi o culminar de um trabalho gradativo, ao longo das várias sessões, na medida em que, inicialmente, houve a preocupação de trabalhar a voz e a dicção com a leitura dos vários textos. Depois, surgiram os diálogos, as falas e a interação com as outras personagens. Posteriormente, foram introduzidos os objetos que foram referidos no texto, para que os alunos estabelecessem uma articulação simultânea entre o texto e os objetos, imprimindo dinamismo na representação. Tudo isto para que na dramatização final os alunos tivessem percorrido determinadas etapas, permitindo-lhes adquirir um conjunto de práticas, nomeadamente, de expressão linguística, de expressão corporal, de improvisação, de jogo mímico, fundamentais num processo de descoberta e criação. E, desta forma, poder abrir as portas a um mundo de imaginação, de fantasia e de entusiasmo, não só através da dramatização, mas essencialmente pela possibilidade de criar prazer e hábitos de leitura.

Discussão final

O estudo efetuado mostra que o jogo dramático e a representação teatral permitem um ensino mais atraente, pelo elevado grau de envolvimento que as crianças revelaram nas várias sessões. No estudo de caso, todos os alunos quiseram declamar os poemas, as lengalengas e fazer o teatro dos dois textos dramáticos.

O papel do professor no desenvolvimento do prazer da leitura é fundamental. Assim, é imperioso que os professores trabalhem, em sala de aula, com estes tipos de atividades. Contudo, têm que

possuir uma formação pedagógica acrescida neste âmbito. Só esse conhecimento permite aos professores a seleção das estratégias pedagógicas mais eficazes, já que o manual torna-se com um caráter redutor ao nível da presença de práticas dramáticas para serem aplicadas em contexto escolar.

Pelos resultados alcançados parece não haver dúvida de que as crianças aceitaram com bastante entusiasmo todas as sessões realizadas. De uma maneira geral, em todos os textos, desde a poesia ao texto dramático, os alunos demonstraram empenho, interesse e motivação na realização das várias tarefas. Inclusivamente, no final de algumas sessões, vários alunos abordaram-nos na tentativa de saber se, no dia seguinte, vínhamos colocar mais atividades.

Diremos mesmo que alguns alunos conseguiram superar as suas próprias expectativas, na medida em que achavam que não iriam conseguir memorizar uma lengalenga e, no dia seguinte, em frente aos colegas da turma, conseguiram dizê-la sem se enganarem. No final, perante o elogio da professora, um deles referiu, com satisfação: *“Afinal, professora, consegui decorar a lengalenga!”*.

Numa outra situação, perante as críticas dos colegas de que algo estava “menos bem”, notou-se o esforço de alguns alunos, na tentativa de superarem as dificuldades. Tratavam-se de limitações na expressividade, na voz, no domínio corporal, e na leitura. Essa situação notou-se principalmente na dramatização da peça de teatro. Como leram muitas vezes as suas falas e como fizeram diversos jogos de representação ao longo das diferentes sessões, aqueles mais tímidos estiveram mais à vontade, seguros e confiantes de si próprios, conseguindo expressar-se com mais clareza, tanto no nível da voz, como do movimento do corpo.

Ao longo das sessões, os alunos demonstraram interesse pelo jogo e pelo teatro. Várias vezes, fizeram alusões ao jogo, nomeadamente, quando imaginavam o que estava dentro da maleta pedagógica, com as seguintes expressões: *“Aí dentro deve ter jogos...”*; *“São jogos, que tem aí dentro”*. Relativamente ao teatro, notou-se uma motivação muito grande, porque, desde o início, os alunos pediam à professora para fazerem representações, tanto dos poemas como das lengalengas. Inclusive, no final da atividade que envolveu a lengalenga *“A velha e o caçador”*, insistiram para fazerem a dramatização da mesma, chegando mesmo a improvisar alguns adereços para a sua representação, a qual não estava programada para essa sessão. Essa situação também está reforçada, quando a atividade do teatro foi nomeada 21 vezes, perante a questão do que “gostaram mais” de fazer.

Constatou-se que a maior parte dos alunos, perante as sugestões da leitura dos vários textos, apelava de imediato para fazer a leitura em voz alta, não tendo qualquer receio em colocar-se frente aos colegas. Mas, antes mesmo de lerem, os alunos mantinham-se atentos e concentrados à

leitura efetuada pela professora. Até mesmo quando escutaram a música do poema “*A caneta preta*”, estava bem presente esta questão.

De igual modo, apoquentavam-se em imitar a voz da respectiva personagem, como podemos ver na expressão de um aluno: “*Professora, como imito o som do escaravelho?*” Os alunos preocupavam-se em dar à frase a entoação verdadeira, possibilitando assim uma maior animação e atenção, favorecendo o processo de leitura, principalmente pelo seu caráter mais lúdico.

O nosso estudo revelou que os alunos, perante os diferentes objetos apresentados nas várias sessões, demonstraram uma interação bem demarcada diante dos mesmos, na medida em que interagiram com eles imediatamente. Esse foi o caso quando trabalharam a lengalenga “*O que está na varanda*”, em que o aluno mal abre a maleta pedagógica e apercebe-se que tem objetos, tira-os e vai interagindo com eles, muito satisfeito. Uma outra situação passou-se na sessão em que foi trabalhado o poema “*A caneta preta*”. Vários alunos solicitavam à professora a possibilidade de contactarem com os objetos: “*Professora, pode dar-nos a caneta e o lápis para podermos mexer neles?*”

Em suma, após a realização do estudo de caso, somos confrontados com o fato de que uma das principais virtualidades do teatro na escola consiste em todo o trabalho preparatório, prática da leitura, caracterização das personagens. A sua utilização permite colocar em prática um ensino mais cativante, pelo elevado nível de envolvimento que as crianças revelam nessas atividades. Neste sentido, poder-se-á criar nelas o prazer de ler e de contribuir para formar autênticos leitores. Desta forma, pode-se abrir as portas às crianças para um mundo novo de entusiasmo, fantasia e imaginação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Fernando José Fraga de. *Texto literário e ensino da língua: a escrita surrealista de Mário Cesariny*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, 2002.

_____. *Literatura infantil e leitores, da teoria às práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança / Universidade do Minho, 2006.

BARRETO, António Garcia. *Dicionário de literatura infantil portuguesa*. Porto: Campo das Letras, 2002.

BASTOS, Glória. *O teatro para crianças em Portugal – História e crítica*. Lisboa: Editorial Caminho, 2006.

BRANCO DE OLIVEIRA, Anabela Dinis [et. Al.]. *Dicionário de metalinguagens da didáctica*. Porto: Porto Editora, 2000.

CERVERA, Juan. *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1992.

- COSTA**, Maria José. *Um continente poético esquecido – As rimas infantis*. Porto: Porto Editora, 1992.
- ECO**, Umberto. *Leitura do texto literário – lector in fabula*. Lisboa: Presença, 1993.
- HELD**, Jacqueline. *Los niños y la literatura fantástica: función y poder de lo imaginário*. Barcelona: Paidós, 1987.
- HUIZINGA**, Johan. *Homo Ludens: um estudo sobre o elemento lúdico da cultura*. Lisboa: Edições 70, 2003.
- ISER**, Wolfgang. *El acto de leer: teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus Humanidades, 1987.
- JEAN**, Georges. “Poesia e imaginário para as crianças de hoje”. In Mesquita, A. (coord.). *Pedagogia do imaginário – Olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Asa, 2002.
- _____. *Na escola da poesia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- LENCASTRE**, Leonor. *Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- MANGUEL**, Alberto. *Uma história da leitura*. Lisboa: Presença, 1998.
- PROUST**, Marcel. *Sobre a leitura*. Lisboa: Veja, 1998.
- SEQUEIRA**, Maria de Fátima. “A compreensão de múltiplas e específicas leituras”. In Viana, F. L., Martins, M., Coquet, E. (Coord.). *Leitura, literatura infantil e ilustração: investigação e prática docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2002.
- SILVA**, Vítor Manuel de Aguiar e. *Teoria e metodologia literárias*. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.
- _____. *Teoria da Literatura*, Coimbra: Almedina, 1993.
- SIM-SIM**, Inês, **DUARTE**, Inês, **FERRAZ** e Maria José. *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 1997.
- SLADE**, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.
- SLOAN**, Glenna Davis. *The Child as Critic: Teaching Literature in Elementary and Middle Schools*. New York: Teachers College Press, 1991.
- SOLÉ**, Isabelno. *Estrategias de lectura*. 2000.
- TEJERINA LOBO**, Isabel. *El juego dramático en la educación primaria*. 2005.
<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/platero/01364069872392729254679/index.htm> (consultado em 13.07.2006).
- UTHMAN**, Leila E. “Reader’s Theatre”. in *Teaching prek -8*. Março 2002. vol. 32 Issue 6.
<http://secure.b-on.pt/V/UIJQXUTBQ9FL9MCU3PG2Y8R5N8ICYHDCDSFVV4NC...>, (06-10-2005).

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOLOSHINOV, Valentin Nikólaievich. *El marxismo y la filosofía del lenguaje: los principales problemas del método sociológico en la ciência del lenguaje*. Madrid: Alianza, 1992.

WORTHY, Jo e **PARTER**, Kathryn. 'I thought about it night': Readers Theatre for reading fluency and motivation'. In *Reading Teacher*. Nov. 2002, vol. 56 Issue 3. <http://secure.bon.pt/V/UJQXUTBQ9FL9MCU3PG2Y8R5N8ICYHDCDSFVV4NC...> (06-10-2005).