

Agradecimentos

São muitas as pessoas que me apoiaram, confortaram e animaram ao longo deste percurso que passou por momentos sinuosos e dolorosos. Guardo-as a todas na minha memória, carinhosamente. Contudo, há algumas que não posso deixar de destacar, pela sua solicitude para comigo.

Um agradecimento muito especial à minha orientadora, a Professora Doutora Maria do Céu Melo, pelo seu carinho, incentivo constante, disponibilidade e empenho, tendo sido para mim, fundamentalmente, uma amiga que muito me apoiou na realização deste projecto.

Agradeço, também, ao meu orientador, o Professor Doutor Carlos Cardoso, pela sua disponibilidade, encorajamento e apoio, manifestando-lhe a minha grande amizade.

Expresso, ainda, a minha enorme gratidão às minhas amigas, Natália, Altina, Judite e Cristina que, de um modo tão afectuoso, dedicaram parte do seu tempo a este projecto, em detrimento dos seus imensos fazeres.

À Sandra e ao Ernesto agradeço toda a disponibilidade e simpatia.

Esquecer o Adolfo, o Tiago e a Mafalda, seria esquecer parte de quem sou. Para eles, que foram os mais implicados neste percurso, a minha promessa de que voltarão a ser a minha única prioridade.

Aos meus pais.

Índice Geral

Índice de Quadros

Resumos

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1. A Expressão Dramática na Escola	13
1. O sistema educativo e o currículo	14
2. A integração da Expressão Dramática no quotidiano escolar	22
3. Processo de criação ou <i>performance</i> ?	37
CAPÍTULO 2. A criação e a dramatização do texto	44
1. O texto dramático e (ou) o texto teatral	46
2. A improvisação e a dramatização	68
3. A criação da personagem	78
4. O espaço de cena	84
CAPÍTULO 3. A justificação metodológica da investigação	89
1. Objectivos	91
2. Desenho da investigação	92
3. Enquadramento metodológico:	94
3.1. Abordagem etnográfica	98
3.2. O estudo de caso	105
3.3. A investigação – acção	108
3. 4. O Discurso	114
3.5. A entrevista	131
3.6. O professor e os alunos na investigação em drama	137

CAPÍTULO 4. O processo de criação dramática	146
1. O texto de Allende: o ponto de partida – 1.º momento	146
2. A elaboração do guião da entrevista – 2.º momento	150
3. As entrevistas – 3.º momento	154
4. O Processo de Criação em Pequeno Grupo – 4.º momento	161
4. 1. A análise do processo de criação do grupo A	162
4.2. Análise do processo de criação do grupo B	182
5. O processo de criação em Grande Grupo – 5.º momento	194
CAPÍTULO 5. O processo de criação <i>performativa</i>	229
1. A criação no espaço cénico: as improvisações – 6.º momento	230
2. De volta ao trabalho de mesa – 7.º Momento	283
3. O “final” do processo de criação: uma reflexão processual	287
CONSIDERAÇÕES FINAIS	301
BIBLIOGRAFIA	315
ANEXOS	330

Índice de Quadros

Quadro nº1 - Os momentos do processo de criação	94
Quadro nº2 - Dimensões do Texto Aberto	148
Quadro nº3 – Sentimentos	149
Quadro nº4 – O guião da entrevista	151
Quadro nº5 - Influências dos domínios e das dimensões do Texto Aberto narrativo na estrutura do Guião da Entrevista (um exemplo)	153
Quadro nº 6 – 1.º Esboço da estrutura do Texto Dramático - Grupo A	168
Quadro nº7 - Estrutura do Texto Dramático - grupo A	182
Quadro nº 8 - Esboço da estrutura do Texto Dramático - grupo B	186
Quadro nº 9 - Estrutura do Texto Dramático - grupo B	191
Quadro nº10 - Registo do quadro original do grupo B	192
Quadro nº11 - 1.º Esboço da estrutura do Texto Dramático – Grande Grupo	199
Quadro nº12 - 2.º Esboço da estrutura do Texto Dramático - Grande Grupo	202
Quadro nº13 - 3.º Esboço da estrutura do Texto Dramático Provisório – Grande Grupo	204
Quadro nº14 - 4.º Esboço da estrutura do Texto Dramático – Grande Grupo	206
Quadro nº15 - 5.º Esboço da estrutura do Texto Dramático – Grande Grupo	207
Quadro nº16 - 6.º Esboço da estrutura do Texto Dramático – Grande Grupo	209
Quadro nº17 - 7º Esboço da estrutura do Texto Dramático – Grande Grupo	211
Quadro nº18 - 8º Esboço da estrutura do Texto Dramático – Grande Grupo	219
Quadro nº19 - 9.º Esboço da estrutura do Texto Dramático – Grande Grupo	220

Quadro nº20 - 10.º Esboço da estrutura do Texto Dramático - Grande Grupo	223
Quadro nº21 - 11.º Esboço da estrutura do Texto Dramático Provisório -Grande Grupo	225
Quadro nº22 - 12.º Esboço da estrutura do Texto Dramático - Grande Grupo	227
Quadro nº23 - Estrutura do Texto Dramático - Grande Grupo	228
Quadro nº24 - Esquema da cena 1 - <i>Anúncio da gravidez</i>	237
Quadro nº25 - Esquema da cena 2 – <i>Comunicação da gravidez de lara ao Pai</i>	242
Quadro nº26 - Reconfiguração do esquema da cena 2 – <i>Comunicação da gravidez de lara ao Pai</i>	245
Quadro nº27 - Esquema da cena 3 – <i>Os encontros secretos de lara e Rodrigo</i>	252
Quadro nº 28 - Esquema da cena 4 - <i>lara e Rodrigo despedem-se</i>	259
Quadro nº 29 - Esquema da cena 5 - <i>lara recebe uma carta de Rodrigo</i>	259
Quadro nº 30 - Esquema da cena 6 - <i>lara vai ao cemitério “despedir-se” do pai</i>	265
Quadro nº 31 - Estrutura da cena 7 - <i>A festa de despedida</i>	271
Quadro nº 32 - Estrutura da cena 8 - <i>O reencontro de lara e Rodrigo</i>	272
Quadro nº33 - Estrutura do Texto Dramático Definitivo	273

Resumo

As alterações sociais provocadas pelos movimentos migratórios dos últimos anos, acarretaram consigo profundas mudanças na dinâmica das escolas onde as crianças de diversas nacionalidades foram sendo inseridas. Tal situação poderá suscitar novas atitudes por parte dos professores, levando-os a adaptar criativamente os programas curriculares a essa nova realidade, que se prende com a heterogeneidade étnico - cultural das escolas portuguesas.

Para o sucesso desta adaptação curricular é necessária a consciencialização de todos os intervenientes no processo educativo (professor, alunos e encarregados de educação) no sentido de que a escola não seja apenas um local de aprendizagem de saberes específicos. Ela deverá proporcionar também uma outra aprendizagem onde o respeito pela diferença seja o caminho para uma eficaz e saudável partilha de saberes informais e de vivências. Para tal, os projectos artísticos de Expressão Dramática propiciam de forma única a convocação de experiências de vida dos intervenientes, valorizando-as de tal modo, que muitas vezes a própria diversidade etno - cultural se transforma em indutora de criação de argumentos.

O objectivo deste estudo foi a análise de um processo de criação de um texto colectivo e a sua dramatização. Nele estiveram envolvidos um grupo de alunos da disciplina de opção de Expressão Dramática, do 3º ano da Licenciatura em Ensino Básico, 1.º ciclo. O trabalho em equipa foi a metodologia adequada às condições especiais que caracterizam o Drama, pelo que todas as etapas foram delineadas e percorridas em conjunto. A aplicação de determinadas convenções e estratégias teatrais, como forma de aquisição e consolidação de conhecimentos, promoveu a compreensão e vivência do processo de criação artística da *performance*.

Pela criação, recriação e improvisação dramáticas, procurou-se a diversidade, a imaginação, a criatividade, o espírito de iniciativa, o espírito crítico, a autonomia. Estes são atributos essenciais que a escola deverá estimular em benefício do desenvolvimento individual dos seus alunos, de projectos comuns de cooperação e da construção social interactiva.

Abstract

During the last years, migrations flows generated social changes on daily life schools. The coexistence on the same class of students with different nationalities challenges teachers to adapt creatively the curricula in order to deal with this diversity of cultural backgrounds. To be success, all the educational actors (teacher, students and parents) ought to be aware that school is not any long a place for learning disciplinary subjects, but also an environment for learning values such respect for diversity, empathy and democracy.

In this study, we support that artistic projects create situation to share life experiences, valuing them as key idea to the creation of dramatic plots. Its purpose was the analysis of a creation process of a text and its theatrical performance. It was developed with students of the 3rd year of Higher Degree on Primary School Teachers, in an optional class titled "Drama"

The methodology adopted was teamwork; therefore all the steps were designed and lived together. This option promoted the learning of several theatrical conventions, strategies, knowledge and skills needed to understanding the dramatic creation process, and to set its public performance.

Along the process, we intend to develop creativity, imagination, initiative, criticism and autonomy. These are the essential attributes that school should stimulate promoting artistic collaborative projects.

Résumé

Les modifications sociales provoquées par les mouvements migratoires des dernières années, occasionnent de profondes modifications dans la dynamique des écoles où les enfants de diverses nationalités ont été inclus. Cette situation devra susciter des nouvelles attitudes pour part des professeurs, les obligeant à adapter créativement les programmes éducatifs à cette nouvelle réalité, qui se conjugue avec l'ethnocide hétérogène des écoles portugaises.

Pour le succès de cette adaptation à l'enseignement il est nécessaire consciemment que tous les intervenants du procès éducatif (professeurs, élèves et parents) afin de prévoir que l'école n'est pas à peine un lieu d'apprentissage de sciences spécifique. Elle devra aussi proportionner un autre apprentissage, celui du droit et du respect à la différence. Afin d'aboutir au chemin sûr pour l'efficacité du partage de savoir sans cérémonie.

Les projets artistiques d'expression dramatiques proportionnent, de façon unique, la confrontation d'expériences de vie des intervenants, si bien valorisé, que plusieurs fois la propre diversité ethnocide se transforme en inductrice de création d'arguments.

L'objectif de cet étude est l'analyse d'un procédé de création d'un texte collectif et de sa dramatisation, dans lequel à été englobé un groupe d'élèves de la discipline de option d'expression dramatique de la 3^{eme} année de la licenciature de enseignement Primaire. Le travail d'équipe a été la méthodologie adaptée aux conditions spéciales qui caractérisent le drame. Toutes les étapes ont été délinés et parcourues en ensemble, permettant une constante négociation et un partage d'opinions de groupe.

Par la création, la récréation et improvisation dramatiques, on a cherché la diversité, l'imagination, la créativité, l'initiative, la critique et l'autonomie. Ceux ci sont les points essentiels que l'école devra stimuler afin de bénéficier le développement individuel de ses élèves, des projets communs de coopération et de construction sociale intèrative.

Introdução

A necessidade de criação de textos resulta muitas vezes do interesse dos alunos por determinados temas ou do elevado número de intervenientes num determinado projecto, limitando as opções em relação a um texto adequado.

Muitas vezes essa dificuldade é sentida, igualmente, em determinados grupos teatrais, mais especificamente, os de teatro amador.

No nosso caso, a escolha do tema foi influenciada pelo facto de se estar a viver um tempo de profundas alterações políticas e sociais em determinados países do mundo.

A própria conjuntura actual, é caracterizada por grandes correntes migratórias, sendo o nosso país um dos receptores de indivíduos oriundos de países do Leste Europeu, Rússia, China, Brasil, para além da já longa tradição de imigração de pessoas vindas do continente Africano. São, provavelmente, as “gentes” destes países, aquelas de quem mais ouvimos falar nos nossos noticiários, quando estes relatam histórias de imigrantes explorados, mal tratados, que sofreram acidentes de trabalho, que vivem em condições desumanas, que morrem em camiões TIR – em viagens que nem para os animais é permitido –, enfim, gente que vem clandestinamente à procura de melhores condições de vida, fugindo de guerras, da criminalidade, de crises económicas...

Todos nós já ouvimos falar de alguém que tem um conhecido que tem uma empregada doméstica cujas habilitações literárias são acima da média, ou de um patrão que empregou um engenheiro, ou arquitecto, ou um ‘Dr.’, na sua obra de construção civil; ou de um menino que anda na escola ‘tal’, que não fala a nossa língua e, conseqüentemente, sente-se deslocado na turma; ou de uma professora que tenta integrar uma criança estrangeira na turma, chamando as famílias de todas as crianças da sala a participar num projecto de partilha de saberes, tradições, costumes, ‘sabores’, para que todos entendam como vive cada um dos meninos da sala e compreendam

as particularidades 'daquele' menino que vem de outro país, que fala outra língua e tem hábitos diferentes dos da maioria dos meninos da sala de aula.

Todas estas razões inspiraram a escolha do tema da nossa Dramatização.

Os intervenientes no projecto foram 16 alunos da licenciatura em Ensino Básico – 1º ciclo, da disciplina de Opção de Expressão Dramática. O facto de ser uma disciplina opcional, permitiu que os alunos, antes de se inscreverem na cadeira, tivessem tido conhecimento do projecto que se pretendia vir a implementar. Foi proposta ao grupo de trabalho a ideia de se criar um texto colectivo, a partir de uma ideia base que seria explorada por todos, num trajecto comum. A pertinência do trabalho era entendida pelo grupo como fruto de uma determinada conjuntura política que se poderia vir a ter repercussões nas suas próprias práticas pedagógicas, enquanto estagiários.

Por outro lado, o grupo apresentava características específicas, por se tratarem de quinze elementos do sexo feminino e apenas um elemento do sexo masculino, o que tornava extremamente complicada a selecção de textos adequados a tal número de pessoas. Pretendendo-se a participação de todos, esse foi, igualmente, um factor que pesou na opção pela criação colectiva de um Texto Dramático.

O grupo de alunos envolvidos no projecto eram futuros professores de Ensino Básico, os quais teriam grandes probabilidades de virem a ter a seu cargo alunos oriundos de um qualquer país e cuja integração na sala de aula poderá ser complicada, não só pelo facto da dificuldade de comunicação em termos linguísticos, mas, também, por eventuais discrepâncias culturais que muito podem inibir as relações humanas.

A interacção com os outros, a possibilidade de exprimirem os seus sentimentos e os seus pensamentos, proporciona a muitas crianças oriundas de grupos minoritários, a possibilidade de afirmação e de aceitação da cultura em que foram socializados. A partilha das suas próprias culturas, das suas experiências de vida, a presença das suas famílias na escola, pode contribuir positivamente para o convívio saudável entre grupos culturalmente

diversificados. Neste sentido, a educação artística contribui de forma impar, pela sua convocação dos *media* artísticos, suas linguagens e técnicas, como instrumentos adequados ao processo de construção do conhecimento, onde a criação artística assume a forma de uma apreensão e construção do real.

“A educação artística proporciona aos estudantes a aquisição de saberes, posturas e competências que podemos reenviar para o domínio do sócio-cultural”. Permite que se desenvolvam (...) os processos empáticos necessários à compreensão e ao respeito pela pluralidade dos modos de pensar, trabalhar e expressar das várias culturas pessoais e societárias. A educação artística tem um papel único para a compreensão das civilizações do passado e do presente, contribuindo para uma leitura diacrónica e sincrónica dos factores que intervêm no processo histórico” Melo (2005: 14).

A Expressão Dramática na escola, enquanto disciplina artística, é o espaço de fruição por natureza, para a criação de projectos artísticos que proporcionem o cruzamento de diferentes mundos culturais e linguísticos, criando estratégias saudáveis e eficazes de integração de crianças oriundas de grupos minoritários. Heathcote destacou o papel do Drama (na nossa nomenclatura Expressão Dramática) na educação, vendo-o *“como o meio de arraigar todo o currículo escolar atrás de um contexto humano donde pulou, de modo que o conhecimento não é uma disciplina baseada em assuntos abstractas, isolados, mas é baseado em acção humana, interacção, compromisso e responsabilidade”* (Bolton, 1998: 177).

Delors (1996: 48) afirma que o respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos e dos grupos humanos deverá ser um princípio fundamental da educação que poderá proporcionar a coesão e, simultaneamente, a exclusão de qualquer forma de ensino *standartizado*:

“Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar o desenvolvimento pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. Tendem cada vez mais por exemplo, a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento abstracto, em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipa, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a destreza manual. De acordo com as suas aptidões e os seus gostos pessoais, que são diversos logo à nascença, nem todas as crianças retiram as mesmas vantagens dos recursos educativos comuns. Podem até cair em situação de insucesso, por falta de adaptação da escola aos seus talentos e às suas aspirações”.

Para além da diversidade de aptidões individuais, deverão, ainda, ser considerados factores como *“a riqueza das expressões culturais dos vários grupos que compõem a sociedade”*, pelo que o respeito pelo pluralismo linguístico e cultural deverá ser uma base da educação. Como salienta o

referido o autor em destaque, esta é uma questão que se coloca quer às populações autóctones, quer em relação aos grupos migrantes, pelo que importa encontrar-se um ponto de equilíbrio entre “a *preocupação de uma integração bem sucedida e o enraizamento na cultura de origem*”. Neste sentido, dever-se-á estimular uma educação inter-cultural, que seja verdadeiramente um factor de coesão e paz.

A Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, no relatório para a UNESCO, como salienta Delors (1996: 51), defende a necessidade duma educação adaptada aos diferentes grupos minoritários, de modo a que estes possam tomar nas mãos o seu próprio destino.

“A educação para a tolerância e para o respeito do outro, condição necessária à democracia, deve ser considerada como uma tarefa geral e permanente. É que os valores e, em particular, a tolerância não podem ser objecto de ensino, no estrito sentido do termo: querer impor valores previamente definidos, pouco interiorizados, leva no fim de contas à sua negação, porque só têm sentido se forem livremente escolhidos pela pessoa. A escola pode, quando muito, criar condições para a prática quotidiana da tolerância, ajudando os alunos a ter em consideração os pontos de vista dos outros e estimulando, por exemplo, a discussão de dilemas morais ou de casos que impliquem opções éticas”.

O ensino deverá promover a originalidade, a iniciativa, incluindo para tal actividades artísticas, que despoletem a comunicação e proporcionem aos jovens entusiasmo pelas suas próprias actividades e lhes criem perspectivas em termos de opções de vida. Para tal, importa haver reconhecimento social, pelo que os sistemas de ensino deverão ser diversificados, criando modalidades que impliquem as famílias e os diversos actores sociais no processo educativo.

“Os alunos pertencentes a grupos minoritários necessitam ver valorizados, nas escolas, aspectos importantes das suas línguas e culturas. A Expressão Dramática pode constituir uma estratégia para a sua concretização e abrir caminhos para verdadeiras experiências interculturais” (Lopes 2003: 13).

Em nosso entender, o conjunto de aprendizagens e competências previstas, a desenvolver pelos alunos ao longo do Ensino Básico, podem ser alcançados de modo exemplar pela concretização dos objectivos que nos propomos desenvolver com a presente investigação e pelas práticas dramáticas e estratégias adjacentes.

Assim, em termos de objectivos específicos que se pretendem alcançar, pela implementação das práticas de *Expressão Dramática*, destacamos aquelas que consideramos assegurarem as aprendizagens e competências previstas, nomeadamente:

- A coordenação dos distintos recursos expressivos ao serviço da acção;
- Estimular a criatividade a partir de propostas de cariz variada, como por exemplo temas de outras áreas curriculares, ao serviço da dramatização;
- Adaptar ideias, sentimentos, temores e esperanças em acções representáveis, através da linguagem verbal e não verbal;
- Promover os recursos expressivos corporais: a voz, o gesto, o movimento, como instrumentos de expressão, de comunicação, de jogo e de criação;
- Incentivar a cooperação e o trabalho em grupo;
- Desenvolver e projectos e estratégias que proporcionem o gosto pelo jogo dramático e pelo teatro, potenciando o seu valor comunicativo.

O espaço da aula de Expressão Dramática deverá proporcionar aos alunos experiências diversificadas de modo a despoletar a expressão da sua sensibilidade e o desenvolvimento do seu imaginário, pela possibilidade de exploração de materiais diversificados e actividades estimulantes que contribuem para que estes percepcionem as suas próprias preferências e se desenvolvam criativamente em termos pessoais sociais. O material usado deverá ser aquele que a própria escola dispõe, o que é encontrado nas imediações, para além de poderem trazer de casa tudo o que entenderem ser necessário. Em termos de actividades, estas traduzem-se, essencialmente, em actividades de exploração do corpo, da voz, do espaço, dos objectos, permitindo um enriquecimento de experiências lúdicas através do jogo.

O trajecto didáctico de um processo de criação dramática, proporciona vivências artísticas que contribuem para o desenvolvimento pessoal. Tratam-se de vivências de situações conducentes à *exploração, compreensão, aceitação e uso permanente e intrínseco da ambiguidade e da subjectividade* (Melo, 2005). De acordo com a autora, a *intencionalidade e a*

gratuidade expressiva e comunicativa do processo de criação artística acontecem devido à *natureza polissémica dos media artísticos e das obras criadas*. Destaca que a educação artística, onde incluímos naturalmente a o processo de criação dramática, se baseia na *assunção e consciencialização da responsabilidade e da liberdade individual sobre o desenho e os conteúdos programáticos disciplinares*, pela ausência de conteúdos formais.

Contudo, chama a atenção para a evocação de conteúdos formais no que diz respeito ao processo de domínio *performativo*, processo esse que caracteriza a nossa investigação:

“A criação artística assume a forma de uma apreensão e a construção de um real, ou seja, trata-se de um conhecimento construído a partir de uma postura empática do sujeito, sujeito que actua simultaneamente como actor e “objecto”, conhecendo e conhecendo-se criando. Os media artísticos, as sua linguagens e técnicas são os instrumentos materiais logo corpóreos, necessários ao processo de construção desse conhecimento, mas eles são também per se um conhecimento que se vai construindo e também “dominando” pela crescente eficácia das capacidades performativas, à medida que são convocados para a explicitação desse saber” (op. cit.: 14).

Factor importante que a autora refere, é a avaliação do *“vivido artístico”* e a forma como se adequa à prática docente em Escolas do Ensino Básico, destacando a sua pertinência no momento em que os alunos se aproximam de momentos de prática pedagógica ou estágio final de licenciatura. Sugere uma reflexão acerca do *“professor artístico”*, entendendo que este não deve ser *“apenas um proporcionador de situações de aprendizagem ou de criação, mas também um negociador – parceiro dos alunos, com uma intencionalidade norteada simultaneamente por critérios artísticos e didácticos”* (op.cit.: 9). O papel do professor, é também, o de um animador, devendo, como tal, proporcionar um ambiente aberto, não avaliativo e sem imposições, incentivando a espontaneidade, a auto-expressão e o lançamento de propostas, sem inibições, embora lutando contra os esteriótipos.

Assim, as experiências de aprendizagem que se esperam pela vivência das actividades dramáticas no currículo escolar, têm como objectivo o desenvolvimento de uma série de competências físicas, cognitivas, relacionais, técnicas, criativas e afectivas através do auto-conhecimento, da relação com os outros e com a realidade circundante, na relação de grupo

que se estabelece e que é a base de todo o trabalho de Expressão Dramática.

Os objectivos que se prendem com a criação e a dramatização do texto e que norteiam o nosso projecto, estão directamente relacionados com as *Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico*, organizadas pelo Ministério da Educação e que analisaremos mais adiante.

O trabalho com crianças é um dos objectivos que se pretende que os intervenientes no presente projecto venham a desenvolver mais tarde. Para tal, por muito que abundem as fontes de inspiração já preparadas, podem-se conceber outras ideias, pode-se procurar algo diferente. A criação de um suporte narrativo, inventar uma história, escrever um guião original são, por exemplo, algumas das hipóteses.

Tudo pode servir de pretexto para a criação: pode-se partir de um tema surgido durante o estudo do meio, de um acontecimento diferente que tenha marcado a vida do grupo, podemos-nos inspirar numa personagem familiar ao grupo, pode-se criar uma personagem imaginária com a ajuda de uma máscara, de uma marioneta, de um disfarce... Tudo é permitido, tudo pode servir como material de suporte, sempre e quando respeite as regras definidas.

Para a criação de tais suportes narrativos recorre-se à dramatização, cujos elementos que a integram e caracterizam são comuns aos diversos recursos expressivos usados pelo teatro. Tais elementos são: a expressão linguística, a expressão corporal, a expressão plástica e a expressão rítmico – musical. Do mesmo modo, a criatividade inerente ao processo da dramatização passa, igualmente, por fases similares às do teatro: implicando que os alunos dramatizem recorrendo ao processo de criação do argumento, do mesmo modo que em teatro se recorre ao texto de autor; por outro lado, a montagem cénica que é desenvolvida na sala de aula pelos alunos, corresponde à que é feita pelos actores no teatro; finalmente, tal como no teatro existem espectadores, na sala de aula, os alunos envolvidos no jogo dramático fazem a reflexão posterior ou funcionam como público em alternância com os seus colegas, sempre que a tarefa assim o exige.

Por dramatização entende-se o processo que dá forma dramática àquilo que originalmente não tem. A sua finalidade é a criação da acção, fomentando a expressão e a criatividade. Para tal é importante que tenhamos sempre presente algumas convenções dramáticas e os seus elementos básicos: as personagens, o conflito, o espaço, o tempo, o argumento, o tema.

Deverá haver uma definição clara da situação inicial e da situação final, uma estrutura precisa com uma trajectória coerente, com um encadeamento de feitos, de acções, de sequências, que contribuirá para a construção de uma trama que terá que ser clara, sóbria, tentando não se incluir demasiados detalhes.

Existe uma propensão inerente à personalidade e comportamento humano para a dramatização. Essa propensão é observável quer a nível ficcional, através do “faz-de-conta”, quer no quotidiano dos indivíduos. No que diz respeito ao nível ficcional temos o exemplo das representações dos homens primitivos (ritual) ou as brincadeiras dramáticas das crianças (jogo simbólico), que são actividades espontâneas, fruto de uma necessidade humana primária, o que significa que surgem sem intenção, sem adaptação a um propósito consciente. É essa capacidade espontânea de representação dramática do homem que mais tarde evolui para o teatro.

Quanto à propensão para a dramatização que nos é inerente e que caracteriza o nosso dia a dia, este prende-se com:

“a dualidade da natureza humana, a capacidade do homem de efectuar transfigurações através do desempenho de “papéis”, o sentido da simulação e dissimulação e o complexo que é a relação percebida “eu-e-o-outro-no-aqui-e-agora”, e encontraremos na própria vida um fenómeno, senão idêntico, pelo menos muito próximo ao fenómeno teatral” (Chacra, 1991: 49).

Todos nós já representámos um dia, de modo espontâneo e sem aprendizagem, pelo que ser “actor”, representar dramaticamente, é a essência do comportamento humano. O jogo do faz-de-conta caracteriza o mundo infantil, com jogos entre o “ser eu” e o “ser o outro”, a máscara, a face, a dualidade e o desdobramento, que são, igualmente, essências do actor.

A criança “finge” que é alguém diferente e que está a fazer alguma actividade específica que caracteriza a sua “personagem”. Constrói e desfaz

rapidamente o gesto, para o construir de novo e o voltar a desfazer – tal como o actor realiza e desmonta a sua actuação em cada representação -, num jogo que lhe é próprio e que mistura a realidade e a ficção, deixando perceber a forma como ela sente, pensa e age. Ela tem consciência de que está a “fazer-de-conta” e as suas variadíssimas novas experiências, permitem-lhe uma espontaneidade e criatividade que poucas vezes mais será experimentada em fases posteriores da sua vida de adulto. Assim, ela é o primeiro dos actores a representar de improviso.

Ao longo do processo criativo desenvolvido pelo presente projecto, os alunos/actores foram fazendo uso do seu potencial dramático espontâneo, criando as suas personagens, inventando novos episódios anexados aos que lhes serviram de mote de inspiração, improvisando, muitas vezes, numa vertente jocosa. O carácter lúdico do jogo dramático e a improvisação que lhe está inerente podem predispor, se os intervenientes assim o entenderem, para uma certa comicidade. Sendo a improvisação inerente ao jogo dramático, podemos entendê-la como um exercício de reflexão, podendo o “cómico” tornar-se uma atitude crítica. Apesar de a realidade nem sempre ser agradável nem reconfortante, podemos retratá-la da forma que gostaríamos que ela fosse, tornando-a agradável, reconfortante, divertida.

A nossa proposta de trabalho visa criar no grupo de alunos/actores, envolvidos no projecto, disponibilidades para que se envolvam em práticas pedagógicas que estimulem capacidades tão importantes como a capacidade criativa, a capacidade crítica, a responsabilidade pela criação do seu próprio mundo de vida e de trabalho. Para tal, pensamos que os recursos expressivos utilizados pelo teatro servem os nossos propósitos de forma impar, uma vez que o teatro aliado à educação proporciona aos alunos uma abordagem diversificada em termos de conhecimentos, num ambiente lúdico e de livre expressão de sentimentos, emoções e sensações.

Quando se trabalha em Expressão Dramática com crianças, percebe-se que frequentemente se estabelece a relação com a ideia de *Teatro na educação* e, como destaca Abramovich (2005), existe uma concepção estereotipada de que o teatro na educação é espectáculo.

A interpretação de personagens, a dramatização de situações, permite ao aluno revelar uma parte de si próprio, das suas perspectivas do mundo, de se expressar pela exploração de diferentes formas de comunicação.

“O Teatro amplia o horizonte dos alunos, melhora a sua auto imagem e colabora para torná-los mais críticos e abertos ao mundo em que vivem. O Teatro ao serviço da educação dá ao educando o ensejo de valorizar-se, de integrar-se harmoniosamente a um grupo, aumentando o senso de responsabilidade e o sucesso do trabalho se dá devido à soma dos esforços de todo um conjunto. É o momento em que ocorre o desenvolvimento de cada um e do grupo, fundamentado na complementaridade das diferenças” (Dolci, 2005: 44).

O grupo de alunos/actores com quem trabalhamos, eram jovens adultos, com quem pretendíamos desenvolver uma criação colectiva, em que todos se envolvessem num projecto específico comum, num determinado espaço, num determinado momento. A experiência da implementação do projecto influenciaria os próprios alunos, enquanto futuros profissionais, pretendendo-se uma prática adequada à realidade com que mais tarde se confrontariam.

Como já referimos, a influência da conjuntura política particular em que vivemos e as consequências, em termos de imigração, que tal conjuntura tem implicado, em termos de desemprego, marginalidade, precariedade económica, integração e/ou exclusão social, foram a influência que nos motivou à realização do presente projecto. As naturais repercussões que tais factores originam dentro de uma sala de aula, onde muitas vezes se inserem os filhos desses imigrantes e a necessidade de os integrar de forma harmoniosa, tarefa nem sempre fácil para os professores responsáveis, são factores que nos tocam de forma particular e que nos inspiraram para o desenvolvimento da investigação.

No que diz respeito à organização dos capítulos, estes foram estruturados do seguinte modo:

– O **primeiro capítulo** aborda a questão da *Expressão Dramática na Escola*. Desenvolve-se uma reflexão sobre as possibilidades de adaptação dos programas curriculares à nova realidade das escolas portuguesas, no que diz respeito à sua heterogeneidade étnico – cultural, e a definição do papel do professor da monodocência, enquanto agente participante e decisivo no desenvolvimento curricular.

Para o sucesso da inovação curricular defende-se que todos os agentes, o professor, os alunos e os encarregados de educação, sejam chamados a intervir de modo a que todos entendam e aceitem que a escola não deverá ser apenas um local de aprendizagem num sentido estritamente cognitivo, mas também um local de aprendizagem cultural. Neste sentido, será a contemplação das diferenças que permitirá a procura de estratégias de acção conducentes a uma eficaz e saudável partilha de saberes e de vivências.

Como contempla o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (Ministério da Educação)*, serão dinamizados projectos artísticos de Expressão Dramática/Teatro onde as experiências de vida de cada um poderão ser valorizadas, permitindo a criação de argumentos que se tornarão instrumentos de integração da diversidade etno-cultural.

– O objecto da análise do **segundo capítulo** prende-se com a *Criação e a Dramatização do Texto*. Será discutido o processo de criação e de dinamização de actividades que envolvam o trabalho de criação de textos dentro da sala de aula, e a sua dramatização. Relacionada com tal questão, será, também analisada a problemática do público.

– A *Justificação Metodológica* é o âmbito de estudo do **terceiro capítulo**. A nossa orientação baseou-se num modelo construtivista, adequando a metodologia à realidade com que os alunos, futuros profissionais, se iriam confrontar na sua prática docente. A abordagem de uma realidade tão complexa como a de um projecto teatral, suscita, naturalmente, o pluralismo metodológico pelo qual nos direccionámos.

– Já o **quarto capítulo** analisa o *Processo de Criação Dramática*. É feita uma análise dos cinco momentos iniciais do processo de criação, até ao momento do surgimento de um texto colectivo, elaborado em Grande Grupo. Analisa uma experiência que se espera influir nas práticas pedagógicas dos alunos envolvidos, enquanto estagiários e futuros profissionais.

– O **quinto capítulo** versa o *Processo de Criação Performativa*. Os momentos de criação, recriação e improvisação dramáticas, baseados nas estruturas do Texto Dramático Provisório elaborado pelos alunos em Grande Grupo. A *performance* será o culminar desse processo.

– Finalmente, o **sexto capítulo** é dedicado às reflexões finais.

Capítulo 1

A Expressão Dramática na Escola

Introdução

As mudanças que a nossa sociedade vem sofrendo, no que diz respeito aos recentes movimentos de imigração, deverão, necessariamente, implicar novas atitudes por parte dos profissionais do ensino e, quem dera, nos programas curriculares, adaptando e transformando criativamente essa nova realidade, que se prende com a heterogeneidade étnico-cultural das escolas portuguesas.

Como refere Carneiro (1996: 10) *“aprender a viver juntos e (...) aprender a ser, só tem significado na relação com o outro diferente e na descoberta da sua inesgotável riqueza pessoal”*.

Delors (1996: 37), no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, chamou a atenção para os grandes movimentos de população que tendiam em intensificar-se:

“As migrações, sendo um processo social complexo, pelas movimentações e mistura de populações que provocam, sendo um processo económico de importância mundial, equivalente ao das transacções de matérias primas ou bens manufacturados, e uma odisseia humana, muitas vezes dramática, para todos os que nela estão implicados, tem implicações muito mais fortes do que as sugeridas pelas estatísticas, tanto nos países de origem, como nos países de acolhimento e, para estes em particular, no campo da educação. Dado que a imigração constitui, no dia a dia, uma real metáfora da interdependência planetária, o acolhimento reservado aos migrantes, pelos países que os recebem, e a sua própria capacidade de se integrarem no novo ambiente humano, são outras tantas referências, que permitem medir o grau de abertura de uma sociedade moderna, em relação ao que lhe surge como “estrangeiro”.

A alteração de referências a que os indivíduos estão sujeitos, o medo e a insegurança que poderão sentir num país novo e desconhecido, o fenómeno do desemprego, que atinge também os nacionais do país, e as eventuais consequências de rejeição dos outros, são motivos de sobra para que os imigrantes se possam sentir perdidos e desamparados podendo ameaçar toda uma estrutura familiar em que se inserem e fazer ruir os seus alicerces.

Salienta, aquele autor, que a educação deverá transformar a *“interdependência real em solidariedade desejada”*, preparando cada

indivíduo no sentido de se compreender a si próprio e ao outro, e conhecer melhor o mundo. Destaca a importância de se aprender a relativizar os factos e de revelar sentido crítico perante o fluxo de informações veiculadas pelos *media*. De acordo com o seu ponto de vista, a compreensão do mundo passa pela compreensão das relações de cada um ao seu meio ambiente e, para tal, não será a criação de uma nova disciplina que facilitará essa compreensão mas sim a reorganização, através de uma visão de conjunto, do *“ensino dos laços que unem os homens e as mulheres ao meio ambiente”*.

Assim, a educação deverá proporcionar ao indivíduo a consciência das suas raízes, permitindo-lhe dispor de referências que o situem no mundo, ao mesmo tempo que lhe deverá inculcar o respeito pelas outras culturas e a abertura de espírito para, e como destaca Delors (1996: 42), *“aceitar e reconhecer a diferença, e a descobrir que os outros povos têm uma história, também ela rica e instrutiva. O conhecimento de outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura, mas também de existência dum património comum ao conjunto da humanidade”*.

Para além de todas as medidas relacionadas com as práticas escolares, a educação deverá valorizar o pluralismo cultural como fonte de riqueza humana, baseada no respeito e no apreço das outras culturas. Essa será uma medida fundamental para que os alunos se integrem na vida com a capacidade de entenderem e interpretarem os factos mais relevantes relacionados quer com a sua própria individualidade, quer com a sociedade da qual fazem parte.

1. O sistema educativo e o currículo

O sistema educativo prepara cada um para o seu papel social, o qual deverá implicar o participar activamente num projecto colectivo, estimulando o trabalho em equipa na própria escola. Neste sentido, o que se defende não é o ensino de preceitos ou códigos rígidos, caíndo-se na doutrinação, mas sim de transformar a escola num *“modelo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus*

direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros” (op. cit.: 53).

A diversidade das personalidades, o espírito de iniciativa, a imaginação, a criatividade, o espírito crítico, a autonomia, são atributos essenciais que a escola deverá estimular e “aproveitar” em benefício do desenvolvimento individual dos seus alunos, de projectos comuns de cooperação e da construção social interactiva.

As questões relacionadas com a integração curricular traduzem, necessariamente, a problemática da inserção da escola no meio, pelo que deverá promover a exploração desse meio como conteúdo curricular. A exploração de componentes curriculares regionais e locais é uma estratégia de realização de projectos de inovação curricular adaptada ao contexto escolar que implica, curricularmente, uma mudança, por ser, não só, um projecto de inovação, mas também, por se tratar de uma prática da iniciativa dos actores da escola, que não sofreram a *“aplicação legalista das regras relacionadas com a reforma sem que integrem o espírito e modifiquem o trabalho pedagógico quotidiano”* (Bonami, 1996: 188, in Pacheco, 2000: 10).

A cultura curricular existente baseia-se na idiossincrasia do professor, na segmentação dos conteúdos, no processo de envolvimento do aluno e na influência dos encarregados de educação com vista ao sucesso. Para o sucesso da inovação curricular todos esses agentes deverão ser chamados a intervir, de modo a que todos entendam e aceitem que a escola não deverá ser apenas um local de aprendizagem num sentido estritamente cognitivo, mas também um local de aprendizagem cultural.

O currículo traduz-se pois, por uma proposta que estabelece um conjunto de intenções, de cariz político. Trata-se de um projecto cuja prática é determinada pelos diferentes intervenientes que a implementam, consoante as competências formais ou informais que lhes são atribuídas pelos diversos órgãos de coordenação pedagógica.

“Questionar o currículo como prática representa concebê-lo a partir de um processo que admite uma lógica de desconstrução, com a introdução de diversos discursos cujo significado se apreende pela hermenêutica da prática, e optar por uma abordagem processual que faz a inter-relação das duas componentes intrínsecas presentes em qualquer projecto curricular: o que se

pretende (expectativas e intenções curriculares) bem como o quê e onde ocorre (realidade curricular)” Pacheco (2000: 7).

Nesta perspectiva, o currículo é simultaneamente uma realidade e uma intenção resultantes de um determinado contexto, cujo processo de desenvolvimento resultam de práticas que visam responder a situações concretas. Pacheco remete-nos para a perspectiva de currículo como um território organizado, para o qual são convocadas uma série de normativas e orientações que se propõem satisfazer *“interesses profissionais e interesses de aprendizagem, na base da acção educativa, da flexibilidade curricular e da integração das actividades educativas”* (op. cit.: 8). Desse modo, as decisões do professor e da escola são estabelecidas pela *lógica do especialista curricular e pela natureza jurídica do normativo*, tendo a administração central um *papel activo na construção dos produtos curriculares e na sua regulação*. No entanto, não se pode afirmar que o currículo seja puramente território organizado pela administração central ou pela escola e professores, uma vez que a realidade curricular não pode ser explicada por uma óptica linear, já que a sua prática gera linguagens contraditórias, pela influência de diferentes forças.

“Os territórios curriculares regionais e locais podem coexistir com o território curricular nacional através de um processo de desenvolvimento do currículo dinâmico e contínuo que exigem a definição de critérios sobre a coordenação vertical e horizontal dos projectos de escola (educativo, curricular e didáctico)

O denominador comum a perspectivas de territorialização regional e local do currículo encontra-se na exploração de meio como conteúdo curricular, prevista, aliás, nos princípios organizativos da Lei de bases do Sistema Educativo, nos objectivos curriculares e nas propostas programáticas das diferentes disciplinas” (Pacheco, 2000: 9).

Importa, sim, adoptar uma maleabilidade no tratamento das orientações do currículo nacional, de modo a deixar em aberto a contemplação de abordagens díspares em termos de conteúdos, que permitam a valorização da diferença cultural. É neste sentido que parafraseamos Apple (1999: 46):

“Independentemente das diferenças que existem entre as escolas, o currículo nacional pode, de facto ajudar a construir a ilusão de que elas possuem algo em comum. Todas elas são culturalmente idênticas.

Uso intencionalmente a palavra ilusão para exemplificar o poder total que existe nas verdadeiras distinções entre, por exemplo, as escolas pobres do

centro das cidades e as escolas rurais e aquelas que se encontram nos bairros da classe rica. Tal como Jonathan Kozol (1991) claramente salienta, as diferenças de recursos e de poder e as experiências vividas por alunos, professores e membros da comunidade que resultam dessa diferenciação são realmente “selvagens”.

Johnson (1991) refere que a grande ilusão reside no facto de se imaginar que todos os alunos – independentemente do sexo, ascendência étnica, ou nível económico ou social – receberão o currículo do mesmo modo. A forma como o currículo será entendido variará em função do estatuto dos alunos nas relações sociais e na cultura.

“Um currículo comum, numa sociedade heterogénea, não é receita para a “coesão”, mas sim para resistências e para renovação das divisões. Uma vez que assenta nos seus próprios fundamentos culturais, não qualificará os alunos pela sua “capacidade”, mas de acordo com a classificação das suas respectivas comunidades culturais, segundo os critérios considerados como “padrão”. Um currículo que não seja “auto-explicativo”, que não seja irónico ou autocrítico, terá sempre este defeito”(op. cit.: 72).

Apple (1999: 63) afirma que a “coesão”, em sociedades como a nossa, onde existem tantas diferenças sociais e desigualdade de poder, só é possível no reconhecimento dessas diferenças e desigualdades. Por essa razão, defende que:

“O currículo não deveria ser apresentado como “objectivo”. Pelo contrário, deveria subjectivar-se constantemente, ou seja, deveria “reconhecer as suas próprias raízes” na cultura, na história e nos interesses que lhe deram origem.

Nesta conformidade, não homogeneizará nem a cultura, história e interesses sociais nem, tão pouco, os alunos. “Tratamento idêntico”, por sexo, raça, etnia ou classe, de modo algum será o mesmo. Um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos “diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula e das relações de poder entre eles”.

Assim, se estivermos preocupados com um “tratamento realmente igual” – como entendo que devemos estar -, temos que fundamentar o currículo no reconhecimento dessas diferenças que privilegiam e marginalizam os nossos alunos de formas evidentes”.

Pacheco (2000: 12) chama a atenção para a necessidade de se clarificar o significado de uma cultura comum, das vantagens e desvantagens da diferenciação curricular e da definição de um perfil do aluno. Entende que só desse modo se poderá entender as “*componentes curriculares regionais e locais, quer como recurso qualitativo da aprendizagem dos alunos, quer como um projecto portador de uma outra organização curricular*”.

Entende que a oficialização do currículo nacional facilita o acesso à escola por parte de todos os alunos, o que caracteriza a educação como uma estrutura social com uma *cultura comum que expressa conteúdos, atitudes e valores*, uma vez que a escola tem a *função de socialização global e de educação geral*. No entanto, defende, tal como Apple (1999), que a existência de uma cultura comum não significa a inexistência de desigualdades junto dos alunos, uma vez que “*não se cumpre nem o mito da escola neutra, em termos sociais e políticos, nem a uniformização da cultura*”. Para o autor, o sucesso educativo, no ensino obrigatório, não pode existir se for imposta uma cultura comum como forma de homogeneizar as oportunidades de aprendizagem. A mudança deverá ocorrer “*na proposta de construção de projectos curriculares que tornem possível a reconstrução do currículo em face das dificuldades diagnosticadas*” (op. cit.: 15).

Para tal, o ensino obrigatório deve ter no seu espaço de formação tempos diferenciados de aprendizagem, sem que esta opção signifique uma mera discriminação negativa. A questão do currículo comum e da cultura diferenciada, da componente curricular nacional e componentes curriculares regionais e locais, deverão ser analisadas numa perspectiva de interacção e como um processo dinâmico.

“A mudança escolar principal reside, efectivamente, não na alteração de questões de forma (nos métodos de ensinar, na predeterminação dos resultados, com a pedagogia por objectivos, na fixação dos conteúdos básicos, através do back to basis, e nas estruturas organizacionais), mas na relação do que se ensina, de uma forma integrada, com a vida real dos alunos, de modo a que o meio se torne num conteúdo curricular” (op. cit.: 16).

Neste sentido, entendemos ser possível a contemplação das diferenças no processo desenvolvido dentro da sala de aula, permitindo a procura de estratégias de acção conducentes a uma eficaz e saudável partilha de saberes e de vivências, salvaguardados até pela Organização e Gestão Curricular do Ensino Básico, Decreto – Lei 6/01 de 18-1. Este documento visa determinar as orientações para a implementação do currículo nacional, isto é para “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo” para aquele nível de ensino. Assim, estipula no artigo 2.º, relativo ao *Currículo*, alínea 3, que:

“3 – As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão.

4 – As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos”.

No artigo 3.º, relativo aos Princípios orientadores, alíneas c), g) e i) propõe:

“c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;

g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo;

i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória”.

Em termos mais genéricos, vejamos o que diz a respeito dos *objectivos do ensino básico*, o artigo 7.º da Lei de Bases do Sistema Educativo:

“a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;

b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;

c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios (...).

e) (...) Facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho; (...)

h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;

i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;

l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;

m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;

n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;

o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos”.

Como já antes destacámos, é a perspectiva de integração de diferentes realidades, que por vezes parecem tão afastadas e contraditórias, que nos motiva no sentido de fundamentar a importância da inclusão da Expressão Dramática no currículo escolar. Pelas práticas educativas desta expressão artística são valorizadas as experiências de vida de cada um, suscitando a criação de argumentos que se poderão tornar instrumentos de inclusão da diversidade etno-cultural, atraindo a família à escola. Por outro lado, a experiência de actividades desta natureza, na formação inicial de professores de Ensino Básico – 1.º Ciclo, repercutir-se-á na futura prática docente dos alunos intervenientes na investigação, sensibilizando-os para a importância da inclusão dos seus alunos em projectos comuns de cooperação.

As políticas educativas são a expressão de uma política a de estado a que as escolas estão cingidas. No entanto, cada escola tem o seu próprio projecto educativo, o que lhe confere a sua autonomia, havendo, por sua vez, um projecto curricular, enquanto parte integrante dos projectos de escola, que se pode tornar numa prática de programação ou planificação, se *articular o que pode ser com o que deve ser.*

“Um projecto curricular é um documento elaborado pelos professores e consiste na territorialização do programa, ou seja, na transformação das propostas nacionais em propostas de intervenção didáctica, local e regionalmente situadas, com o questionamento destes aspectos: Que ensinar? Quando ensinar? Como e com que ensinar? O quê, como e quando avaliar?” (Pacheco, 2000: 21).

Desse modo, entende-se que o professor terá uma certa autonomia curricular para *territorializar o programa* no sentido de melhorar a

aprendizagem dos alunos. A construção de um projecto curricular traduz-se, assim na construção de um projecto de acção que obriga os professores à reflexão, à negociação e a uma atitude investigativa. Aqui o currículo surge como processo e hipótese de trabalho que pressupõe a leitura da própria realidade, a identificação dos problemas e necessidades e o reconhecimento da utilidade dos projectos e planos de actuação.

“Tais projectos são espaços de debate que configuram uma realidade curricular centrada nos alunos e nos processos colegiais de decisão dos professores e nas parcerias que estes estabelecem com os alunos, encarregados de educação e comunidade. Deste modo, a escola tornar-se-á num espaço vital por excelência do processo de desenvolvimento do currículo na medida em que a efectividade de toda e qualquer decisão curricular da administração depende dos jogos que se desenrolam nos territórios da escola e sala de aula” (op. cit.: 23).

Como refere Tanner & Tanner (1980), o professor é um agente participante e decisivo no desenvolvimento curricular, tomando “*decisões cruciais sobre o que é ensinado e como é ensinado*”. Freitas (1995), a esse propósito, salienta que apesar da uniformidade do currículo nacional, os professores têm uma margem de liberdade de acção que não devem descurar.

As transformações sociais e culturais implicam novas formas de encarar a actividade dos professores e têm repercussões na organização do currículo da formação. Assim, Flores (2000: 150) chama a atenção para a maior ênfase que os discursos políticos e curriculares vêm atribuindo à territorialização, à flexibilização e à integração do currículo o:

“Requer uma análise dos processos e práticas de construção da autonomia curricular por parte das escolas e dos professores, pelo que a consciencialização dos aspectos que promovem e/ou condicionam tais procedimentos assume um papel – chave na formação dos docentes e no próprio desenvolvimento curricular”.

Por essa razão, defende que uma orientação curricular mais flexível e facilitadora da autonomia do professor, enquanto agente curricular, “*pressupõe um programa de formação que possibilite a aquisição e reconstrução de destrezas, conhecimentos e disposições para reinterpretar o currículo, o que requer uma maior participação dos professores no processo da sua*

construção e do seu desenvolvimento” (op. cit.: 151-152). Assim, é em função da maior ou menor flexibilidade e abertura do currículo à realidade escolar, que o professor adequará, mais ou menos, o currículo às necessidades do aluno envolvendo-o no processo investigativo.

Apesar da defesa de uma formação centrada nas práticas, as escolas e os professores ainda manifestam alguma relutância em reconhecer e valorizar lógicas e práticas de formação que não se enquadrem num formato mais académico e escolar. Para que se contrarie essa tendência (Alonso, 1998; Pacheco e Flores, 1999) deverá haver uma maior participação dos professores na sua própria formação, promovendo-se atitudes reflexivas e investigativas e modalidades centradas nas práticas.

2. A integração da Expressão Dramática no quotidiano escolar

De acordo com o *Currículo nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (Ministério da Educação: 177) e no que diz respeito à Expressão Dramática/Teatro, encontramos a justificação da pertinência de projectos artísticos que dinamizem actividades através das quais as experiências de vida de cada um poderão ser valorizadas, permitindo a criação de argumentos que se tornarão instrumentos de integração da diversidade etno-cultural:

“A educação artística é essencial para o crescimento intelectual, social, físico e emocional das crianças e jovens. Sendo a actividade dramática fortemente globalizadora, contemplando as dimensões plástica, sonora, da palavra e do movimento em acção, torna-se uma área privilegiada na educação artística”

“A actividade dramática é uma prática de grupo que se desenvolve a partir de conhecimentos, experiências e vivências individuais que os alunos detêm e que pode propiciar a aquisição e compreensão de novas aprendizagens através da exploração de conteúdos dramáticos. Isto confere-lhe um estatuto privilegiado de elo de ligação entre a escola, a família e o meio, condição essencial para que a aprendizagem ganhe novos sentidos e se reflecta no prazer de aprender.

Nesta ligação ao exterior, as actividades dramáticas podem ainda funcionar como promotoras de uma presença mais activa da família na vida escolar, através de uma participação efectiva na produção de projectos, ou apenas estando, vendo e acompanhando as actividades desenvolvidas. Esta participação encoraja uma atitude mais positiva face ao teatro, à escola e à vida familiar.

As actividades dramáticas proporcionam oportunidades para alargar a experiência de vida dos alunos e enriquecer as suas capacidades de decisão e escolha. Regendo-se por metodologias essencialmente cooperativas, que promovem a colaboração e a interdependência no seio do grupo, são susceptíveis de gerar a reflexão sobre valores e atitudes.

Proporcionam ainda formas e meios expressivos para explorar conteúdos e temas de aprendizagem que podem estar articulados com outras disciplinas do currículo escolar. Através de situações semelhantes à vida real, as práticas fornecem processos catalisadores que podem motivar os alunos para o prosseguimento de investigação e aprendizagens na sala de aula e fora dela”

As experiências de aprendizagem vividas através da prática da Expressão Dramática (nomenclatura usada pela corrente francesa ou Drama na nomenclatura anglo-saxónica), dentro da sala de aula, proporcionam aos alunos o desenvolvimento de componentes tão importantes como a autonomia, a auto-confiança, a linguagem, a leitura, a escrita e a relação com os outros. De acordo com Bolton (1984), as experiências que o Drama proporciona, em termos de leitura e escrita, incluem a pesquisa dos mais variados assuntos e, conseqüentemente, o registo escrito acerca dos mesmos. O facto de haver necessidade de interacção e relações interpessoais, conduz à necessidade de comunicação dentro do grupo, o que passa, naturalmente, pelo uso da linguagem. Por sua vez, a própria pesquisa implica a reflexão sobre comportamentos e temas actuais e reais, o que pode contribuir para a capacidade de integração e percepção da ordem social.

O facto de esses alunos poderem “dar largas” à sua imaginação, através das actividades propostas pela Expressão Dramática, é um aspecto assaz importante. Wilhelm, J. D. e Edmiston, B. (1998: 4) assim o defendem:

“Imaginar possibilidades é central para a compreensão de outras pessoas, de outros tempos e de outros lugares. A imaginação é uma força integradora no currículo à medida que os alunos perguntam a si próprios: e se fôssemos historiadores, reis ou servos? E se vivêssemos mais velhos, com mais experiência ou mais poderosos? E se fôssemos mais novos, menos experientes ou mais vulneráveis? Quando os alunos associam as suas experiências com as de outros, então as suas perspectivas dos outros e as deles próprios, mudarão”.

É a perspectiva de que podemos contribuir para a integração de diferentes realidades, que por vezes parecem tão afastadas e contraditórias, que nos motiva no sentido de fundamentar a importância da inclusão da Expressão Dramática no currículo escolar.

Courtney (1982: 68) destaca que “se o Drama permear o currículo, os alunos podem-se tornar entusiasmados e motivados para com a sua própria aprendizagem”. Os próprios alunos, pelo facto de serem elementos integrantes do processo de criação, poderão com maior à vontade expressar os seus sentimentos e opiniões, que serão, naturalmente, o espelho da própria cultura em que foram socializados. Já Lopes (2003: 13) defende outra contribuição:

“Os alunos ao colocarem-se no papel de uma personagem, atravessam com ela vários mundos, várias perspectivas, várias realidades. É uma viagem por dentro de personalidades, por dentro de conflitos, por dentro de conceitos, por dentro de épocas, por dentro de valores. Nesta viagem a perspectiva do aluno é confrontada constantemente com a perspectiva de outros. Ao mesmo tempo que vai compreendendo as diferentes perspectivas, vai reflectindo sobre elas. Vai encontrando semelhanças e diferenças entre pessoas, entre locais, entre culturas. Vai assim compreendendo o mundo e descobrindo instrumentos para o criticar” .

O facto de poderem expressar sentimentos proporcionar-lhes-á uma satisfação individual e auto-estima, podendo contribuir, igualmente, para a criação de condições de aceitação e de convívio entre os alunos de origens etno-culturais diferentes.

A Expressão Dramática tem como âmbito de intervenção as actividades criativas espontâneas, sendo o ponto de partida a improvisação, pela exploração da espontaneidade e da imaginação que, no caso das crianças, caracterizam os seus jogos e/ou brincadeiras.

Frequentemente, este espaço de intervenção limita-se às tradicionais “festinhas” de escola em que as crianças vão para o palco “debitar” textos que foram obrigadas a memorizar e que, para elas, pouco ou nenhum significado têm. Felizmente, ainda que muito tenuemente, começa a haver uma percepção social e uma preocupação real de que tais práticas nada têm de criativo e de espontâneo e que deverão ser evitadas. A representação perante uma plateia, sem que a criança esteja preparada para essa presença poderá provocar-lhe uma tendência para a exibição, contrariando o espírito de cooperação e sentido grupal, características essenciais para a integração no jogo dramático. Vão sendo cada vez menos frequentes “esses teatros” anuais, optando-se por um percurso natural dentro do espaço da sala de aula,

onde o teatro, os jogos criativos, a expressão lúdica se desenvolvem em simultâneo. Aí, os alunos podem inventar a sua própria história e mostrarem aos colegas da escola, aos amigos e aos familiares, que constituem uma plateia informal. Nesse contexto, o espaço de apresentação deverá ser o da própria escola, explorado de antemão pelos alunos.

Barret (1981) destaca que a Expressão Dramática é encontrada numa forma espontânea pela criança que se descobre e que descobre o mundo. Esta é a razão pela qual ela tem, na sala de aula, um lugar privilegiado. É uma actividade natural que exercita e desenvolve todos os aspectos da personalidade da criança. Neste prisma, a Expressão Dramática responde a duas grandes necessidades: a da criança e a do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, e em primeiro lugar, a Expressão Dramática ajuda a criança a conhecer-se, a conhecer o meio circundante e a conhecer os outros. Podemos, pois, considerar que o conhecimento que a criança adquire acerca de si próprio se liga a três aspectos importantes do seu desenvolvimento: o plano intelectual, o plano afectivo - social e o plano eminentemente físico.

– No plano intelectual, ela provoca e explora as percepções estimulando a imaginação;

– No plano afectivo - social, a Expressão Dramática proporciona a utilização da energia liberta pelas emoções, ao mesmo tempo que liberta e controla as reacções emotivas;

– Já no plano físico, são utilizadas e coordenadas as actividades motoras pela integração de elementos de natureza sensorial e motora.

As actividades de Expressão Dramática propiciam, assim, o conhecimento do meio circundante. A criança exercita as relações espaço-temporais através do domínio do espaço físico e social, tornando-se a Expressão Dramática um processo de integração e de “adaptação” do indivíduo. Se quisermos colocar a questão em termos piagetianos, a criança intervém sobre o mundo ao “assimilá-lo” e ao “acomodá-lo” (Piaget, 1975).

A Expressão Dramática permite, ainda, o conhecimento do *Outro*. Ao exercitar a comunicação verbal e não verbal, essa actividade precisa e afina

as competências cognitivas do sujeito, possibilitando-lhe a tomada de consciência da interacção com o outro que também é “actor”.

No que diz respeito à segunda necessidade educativa destacada por Barret (1981), quando enfatiza o processo de ensino-aprendizagem, colocam-se duas situações:

A primeira reporta-se ao facto de cada criança estar natural e constantemente em situação de aprendizagem. O pedagogo consciente procura estimular e explorar esse processo de aprender contínuo, intencional e não intencional. Por conseguinte, a Expressão Dramática pode, nesse plano geral, ser de uma utilidade inestimável, a dois níveis:

– Favorecendo o processo de aprendizagem, através duma actividade de carácter lúdico na qual o jogo/meio facilita as aquisições/fins e;

– Transformando o acto de aprender numa experiência viva e integrada, na qual a criança não dissocia o que ela é do que há-de vir a ser.

A segunda condição específica, enfatiza que, teoricamente, a Expressão Dramática parece ser aplicável a todas as actividades. Apenas os preconceitos, os hábitos, os limites da imaginação nos fazem pensar que algumas situações educativas são menos propícias à utilização da Expressão Dramática. A título de mero exemplo, Barret propõe algumas possibilidades de utilização da Expressão Dramática em actividades que despertem para as realidades humanas e sociais; para a aprendizagem de saberes científicos e matemáticos; para as actividades de expressão e comunicação que incidam no movimento e expressão corporal e verbal.

Assim, a prática das actividades de Expressão Dramática é uma linguagem que cobre múltiplos fins pedagógicos, uma vez que se fundamenta em duas possibilidades básicas de expressão: o corpo e a voz. Sem dúvida que esta forma de Expressão é sustentada plena e, constantemente, pela criatividade e espontaneidade. Com alicerces nestes conceitos básicos, a Expressão Dramática surge como uma das formas educativas mais completas, baseada, em larga medida, num conceito essencial, que é o de jogo simbólico. *“A criança conhece a realidade, trazendo-a até si sob a forma de jogo e transpõe para a realidade o que viveu através do jogo. Processa-se, assim,*

por este movimento de assimilação, a sua adaptação harmoniosa ao mundo que a rodeia” (Piaget, 1975).

Pela Expressão Dramática, a escola reconcilia-se com a vida deixando de ser um local em que professores e alunos apenas “cumprem” para se transformar num espaço de crescimento, conhecimento, aprendizagem e prazer.

A Expressão e Educação Dramática [denominação atribuída pela Lei de Bases do Sistema Educativo, Reforma Educativa para o Ensino Básico, 1º ciclo] é, na sua essência, a actividade que permite à criança jogar, ocorrendo quando as crianças brincam, por exemplo, aos “cowboys” ou “às bonecas” fingindo ser a mãe destas e falando com elas; ocorre na sala de aula quando são explorados, por exemplo, os sons e o espaço, o corpo, propondo-se-lhes a simulação e imitação de movimentos e ruídos; ocorre quando os jovens improvisam situações, preocupados já com o uso criativo da forma. Em todas esses casos se joga *dramaticamente*. Porém, acontece que muitas vezes o processo criativo culmina num produto que foi ganhando forma, consistência, em termos *performativos*, levando a que os intervenientes aspirem a um novo estágio, que é o do prazer e da expectativa na apresentação do seu trabalho perante um público. Aí poderá, então, surgir o “teatro”.

Courtney (1989), a esse propósito, estabelece a seguinte distinção entre os termos usualmente empregues:

- Jogo é uma actividade que não tem hora marcada, que é espontânea e proporciona distração e prazer;
- Jogo dramático é um tipo de jogo caracterizado pela personificação e/ou identificação e
- Teatro implica representar perante uma plateia;

Em situação escolar, nomeadamente pelo desenvolvimento das práticas de Expressão Dramática, são feitas distinções entre jogo dramático e teatro.

Todas as actividades que implicam jogo espontâneo poderão ser incentivadas, por parte do professor, mas criando alternativas ou lançando

sugestões que poderão, ou não, serem aproveitadas pelos alunos, no desenvolvimento das suas actividades.

Ao falarmos de expressão, mediante o recurso a jogos, como forma de Arte, podemos dizer, tal como a entende Cañas (1992), que ela é toda a manifestação interna que, apoiando-se necessariamente num intermediário (que pode ser gráfico, corporal, vocal ou misto), se converte não só num acto criativo, mas também num processo de receptividade e escuta, de aceitação dos outros e auto – afirmação pessoal.

Courtney (1965) refere que através da Expressão Dramática as crianças brincam, fazem de conta que são "*isto ou aquilo*". As brincadeiras improvisadas são a base de todo o ensino da Expressão Dramática. As crianças improvisam as suas próprias situações, muitas vezes, a partir das sugestões dos professores, mas aquilo que elas criam surge delas próprias, é a sua própria imaginação expressa. As crianças "*representam*" o seu próprio ponto de vista do mundo, tal como elas o vêem. Desta forma, elas percebem, observam, toleram, controlam as suas emoções, consideram e respeitam os outros.

O jogo dramático é uma actividade lúdica na qual as crianças se envolvem para, em conjunto, reproduzirem acções que lhes são familiares e, simultaneamente, convertendo-as na trama do seu jogo. Assumem espontaneamente, e sem terem consciência disso, convenções dramáticas, distribuindo papéis, criando espaços dramáticos e improvisando. O jogo dramático é, ainda, frequentemente utilizado na aprendizagem de diferentes disciplinas (História, Estudo do Meio, Matemática, etc.).

No entanto, em nossa opinião o jogo dramático é, na maior parte das vezes, conscientemente preparado para a sua representação perante um público, pelo que aí passa a converter-se em Teatro: as actividades propostas, exploradas em termos de marcações cénicas, contracena, caracterização das personagens, construindo um Texto Dramático, passarão a ser trabalhadas de modo mais formal e repetitivo, sob a forma de ensaios teatrais, visando a criação de um Texto Teatral e a sua representação perante um público. Por essa razão Courtney (1965) estabelece que o

Drama [a que nos referimos como Expressão Dramática] é um processo espontâneo e o Teatro um produto artístico.

Enquanto o **Teatro** assume uma postura de espectáculo criado para um público, a **Expressão Dramática** [a que muitos autores se referem como Drama] é, muitas vezes, entendido como a pedagogia do Teatro apesar de visar o desenvolvimento da criança. Tradicionalmente, a finalidade das actividades dramáticas não é a de produzir “espectáculos”, mas sim de contribuir para a formação do ser. Os participantes envolvem-se no trabalho de forma mais espontânea e improvisada, e o seu compromisso e os seus sentimentos serão mais intensos e genuínos do que em qualquer representação num palco, tradicionalmente chamada de Teatro.

Ao fazer-se a separação entre Expressão Dramática e Teatro, o que é rejeitado são os aspectos negativos da prática de Teatro, quando impostos prematuramente às crianças. Isto porque, muitas vezes há muito pouco entendimento do conteúdo dramático, sendo encorajado o exibicionismo.

Slade (1954) entendia o Drama das crianças como uma forma de arte oposta ao teatro do adulto. O seu trabalho caracterizou-se pelo respeito das competências das crianças e a mínima intervenção do professor. Por sua vez, para Way (1967), o Teatro dizia respeito à comunicação entre actores e público, enquanto que o Drama dizia respeito à experiência dos participantes, independentemente de qualquer função de comunicação com o público.

Bolton e Heathcote, nos anos 70 revolucionaram o ensino do Drama ao darem maior atenção ao conteúdo, à qualidade da experiência dos alunos e ao papel do professor e usando alguns elementos teatrais na sala de aula. O Drama era tido como referência à representação espontânea baseada em peças improvisadas. Heathcote (1974) e Bolton (1986) destacaram, especialmente, a aquisição de conceitos e informações significativas relacionadas com contextos sociais, conceitos e informações essas, aplicadas de forma a gerar uma compreensão do mundo mais adequada.

Quando se pretende *fazer teatro*, pressupõe-se que os alunos sejam considerados como actores que se irão apresentar perante um público. Essa

pretensão, quando pensamos na exploração do texto dramático com a finalidade de se alcançar a sua teatralidade, pressupõe a sua representação perante um público, o que, como destaca Pablo (1999: 53), subentende “*tornar seu um mundo e umas personagens que já existem fora dele, exercitar a empatia até ao ponto de se apropriar desse mundo e enriquecê-lo sem o descaracterizar*”. Permite, igualmente, que se desenvolva, ainda que de modo rudimentar, a capacidade de analisar e estudar uma obra dramática, nas suas componentes temáticas, textuais e espectaculares.

“Supõe empreender com a maior disciplina e seriedade, com o maior gozo, uma tarefa colectiva, que só dá frutos na medida em que a colaboração da equipa seja mais rica, mais criativa mais voluntária, mais aberta. Supõe ir mais além do exercício para chegar ao produto. Supõe ter presente a existência, no momento final do trabalho, o público, que o trabalho se faz para o público, que a finalidade é captar a sua atenção desde o primeiro ao último momento e divertilo; e portanto, supõe trabalhar “os cinco sentidos do actor”: o sentido da mímica, o sentido do cenário, o sentido do público, o sentido do ritmo e do tom e o sentido da proporção” (op.cit.).

Mojarro e Carballar (1999) afirmam que a actividade dramática radica no carácter integrador que tem em si mesma a prática do teatro na aula. A larga possibilidade de abordagens do trabalho teatral na escola, leva a que diversas áreas reclamem a sua tutela nos últimos anos. Mas são, sem dúvida alguma, as áreas da educação artística e da língua e literatura, ao apostar no enfoque comunicativo, as que mais benefícios podem obter com a sua prática.

Elam (2001) argumenta que a familiar, mas perturbadora, distinção entre Teatro e Drama requer um mundo de esclarecimento neste contexto, uma vez que tem importantes consequências relacionadas com o olhar para os objectos e os frutos daí resultantes. O Teatro refere o complexo fenómeno associado à transacção actor - audiência, isto é, com a produção e a comunicação de significado na própria *performance* e com os sistemas que lhe estão subjacentes. O Drama diz respeito à forma da ficção designada para a representação do palco e construída de acordo com convenções (dramáticas) particulares.

Assim, o epíteto *teatral*, é, então, limitado para o que acontece entre os actores e os espectadores, enquanto que o epíteto *dramático* indica a rede de factores relacionados com a ficção representada. Esta não é, concerteza, uma diferenciação completa entre dois corpos estranhos, uma vez que a

representação (*performance*), pelo menos tradicionalmente, se dedica à representação (exposição) da ficção dramática.

Enquanto a Expressão Dramática se traduz, livremente, num *fazer* livre e improvisado, o Teatro traduz-se numa atitude menos espontânea e intempestiva, mais estruturada, em função de uma apresentação perante um público. Mesmo nas modalidades de Teatro das crianças – aqueles em que os adultos actuam ‘*entre e com as crianças*’ e não ‘*perante e para elas*’ –, está sempre latente a necessidade de uma montagem cénica e o objectivo de proporcionar uma experiência “teatral” emocional aos mais pequenos. Por esse modo, tem-se como reconhecido que estes últimos se constituam em público.

Torna-se assim claro que, face aos jogos dramáticos, o carácter organizado do Teatro e a sua delimitação espaço-temporal, impõe regras aos actores/participantes. Com essa intenção didáctica, Faure e Lascar (1982) vieram mesmo a estabelecer a distinção entre dois tipos de jogos, por referência ao Teatro: o jogo vulgar e o jogo dramático.

Nessa perspectiva, os autores, referindo-se ao jogo, fazem a distinção entre uma actividade usualmente chamada de *brincadeira* (jogo comum) e a actividade dramática (jogo dramático). Nos jogos vulgares, a criança tem um só destinatário que é o companheiro de jogo. No jogo dramático, tem dois destinatários: o companheiro de jogo (um ou mais parceiros de representação) e os *observadores* pontuais (professor e colegas) que, de certo modo, constituem uma forma de público. Afirma que se se chamam dramáticos a esses jogos, é porque são relacionados com o Teatro, no sentido de que existem regras de comunicação baseadas num código cultural e social.

Nessa óptica, os autores (op. cit.: 11) em questão destacaram que “*é do código do Teatro a obrigação de se delimitar um espaço de representação (que pode ser toda a sala) e um tempo de representação (que estabeleça uma clara distinção entre os momentos em que se apresenta e os momentos em que se observa)*”. Salientam, também, que representar para os outros implica um olhar crítico sobre aquilo que se está a fazer, sem que o actor/participante “*se deixe levar*”, totalmente, pelo jogo. Conforme a idade da criança, assim se devem entender esses códigos, que serão mais simples ou mais complexos

em função dessa premissa. Todavia, esses critérios serão mais explícitos à medida que se forem acumulando experiências vividas.

Curiosamente, Costa (s/data) defende que o termo *teatro* pode ser utilizado para designar o *jogo simbólico* da criança. Na sua perspectiva, o jogo do *faz-de-conta* adquire uma grande importância por se tratar, no fundo, de teatro à medida das crianças e da sua intervenção, destacando que o jogo simbólico é o primeiro teatro organizado que a criança pode e sabe fazer

Robinson (1980: 158) afirma que o Drama e o Teatro não podem ser separados porque “*a dinâmica central do Drama e as suas implicações revela que as actividades de Drama e teatro estão intimamente relacionadas dentro e fora do curriculum da escola*”. Argumenta que tanto no Drama como em Teatro “*enfrentamos outras realidades e temporariamente vivemos nelas, de modo a obtermos descrições e observações da vida real*” (p.162). Na realização deste propósito, a diferença está unicamente na ênfase colocada no desempenho e na realização final.

No que diz respeito à literatura relativa ao Drama, Neelands (1990) usa o termo Teatro e Drama como sinónimos, enquanto O’Neil (1995) descreve o processo dramático como um acontecimento teatral. Por sua vez, Fleming (1998) salienta que as publicações mais recentes relativas às práticas dramáticas consideram as dicotomias entre *Teatro* e *Drama*, *processo* e *produto*, entre outras, como sendo consideradas falsas dicotomias.

A dimensão teatral presente na Expressão Dramática é um processo que proporciona aos alunos um conhecimento diversificado e lúdico, num clima de liberdade de expressão de sentimentos, de emoções, de sensações. A criação e a representação de personagens, bem como a criação e dramatização de situações, são etapas que contribuem para que o aluno vá revelando uma parte de si mesmo e de como vê o mundo. Essa dimensão teatral presente na Expressão Dramática deve-se não tanto ao produto final, à qualidade do texto ou da representação, mas ao processo que a envolve, e à importância da experiência de construção da peça – enquanto texto e montagem cénica -, em termos educativos. Como actividade artística, o Teatro facilita a comunicação nas suas variadas vertentes, contribuindo para

que o aluno se torne mais crítico, aberto e tolerante, respeitando opiniões dos outros. Estimula o sentido de responsabilidade e o espírito de grupo que deverão caracterizar esta actividade conjunta.

Contudo, o *tempo* dedicado ao Teatro deverá ser limitado e restrito a temas específicos e/ou pontuais. Isto porque transformar a prática teatral numa tarefa de sessões rotineiras, sistemáticas, poderá destruir o prazer da festa teatral que leva o aluno a envolver-se espontaneamente. Como tal, o Teatro deverá surgir como uma actividade de carácter extraordinário, em que cada sessão deverá ser algo diferente do quotidiano escolar. Pretende-se que seja vivido livremente, sem a preocupação de qualquer tipo de avaliação, em que as regras são diferentes: nada é de verdade, tudo é permitido, pode-se errar e voltar sempre a tentar de novo. O papel do professor deverá ser o de orientador, mostrando aos alunos as possibilidades pelas quais podem optar.

A constante convocação dos elementos teatrais para as actividades de Expressão Dramática, confirma-se pela análise do *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais* (Ministério da Educação: 177 – 178), relativamente à Expressão Dramática/Teatro. Também este documento alia a Expressão Dramática ao Teatro, não os dissociando na sua denominação. Assim, no documento em causa encontramos a justificação para a prática desta área artística, ao salientar *“a importância de se contemplar nestas actividades a criação e valorização das práticas teatrais como Arte, desenvolvendo a apreciação de diferentes linguagens artísticas e valorizando criticamente criações artísticas e teatrais de diferentes estilos e origens culturais”*. Simultaneamente, apresenta um conjunto de competências gerais onde prevê que, ao longo da educação básica, promovam no aluno hábitos e oportunidades que apresentaremos em seguida, pela sua pertinência:

- . *“Questionar a realidade a partir de improvisações, tendo como suporte as vivências pessoais, a observação do mundo e os conhecimentos do grupo;*
- . *Utilizar a linguagem corporal e vocal para expressar sentimentos e ideias;*
- . *Utilizar saberes tecnológicos ligados à luz, som, imagem e formas plásticas como produtores de sinais enriquecedores da linguagem teatral;*
- . *Explorar a dimensão da palavra enquanto elemento fundamental da teatralidade na sua vertente escrita, lida, dita, falada e cantada;*

- . *Enriquecer o uso da palavra pelo desenvolvimento dos aspectos ligados à dicção, sonoridade, ritmo, intenção e interpretação;*
- . *Estimular a reflexão individual e colectiva, escrita e oral, como forma de desenvolvimento de um discurso próprio; (...)*
- . *Desenvolver a espontaneidade e a criatividade individual;*
- . *Incentivar a responsabilização individual no seio do grupo, e do grupo no grupo alargado;*
- . *Dividir um projecto de trabalho em tarefas a desenvolver por pequenos grupos (cenários, figurinos, produção, som, luz e interpretação);*
- . *Trabalhar a dinâmica de grupo a partir da acção simultânea, em grupo alargado, em pequeno grupo e a pares;*
- . *Desenvolver a postura, flexibilidade e mobilidade corporal;*
- . *Desenvolver a consciencialização e o domínio respiratório e vocal;*
- . *Promover o respeito pelas regras estabelecidas e adequadas a cada actividade.”*

No que diz respeito à criação, transformação e exploração do Texto Teatral (sobre o qual nos deteremos mais adiante) no 1º Ciclo do Ensino Básico, o nosso ponto de vista é de que só deverá acontecer a partir do 3º ano de escolaridade. Nesta fase, depois de dois anos de escolaridade, o aluno já adquiriu um conjunto de competências específicas, que lhe proporcionaram experiências de explorações dos instrumentos expressivos: corpo, voz; espaço e objectos, de situações de jogo dramático e de explorações temáticas pela improvisação. A exploração e o domínio dessas competências básicas são essenciais para uma maior autonomia, domínio da fala e da leitura, maior desinibição, capacidade de relação com os outros. Tratam-se das competências básicas necessárias que, de acordo, ainda, com o *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais* (Ministério da Educação: 178), lhe proporcionarão:

- . *” Adequar as metodologias e as técnicas à dinâmica do grupo de trabalho;”*
- . *“A reflexão colectiva sobre o trabalho em curso;”*
- . *“A diversificação das fontes de pesquisa;”*
- . *“A adaptação a diferentes grupos de trabalho;*
- . *Incentivar a pesquisa e a selecção do material adequado para a construção de personagens, cenas e projectos teatrais;*
- . *Ser capaz de tomar decisões rápidas e adequadas ao contexto artístico em causa, em situação performativa;*
- . *Analisar as situações dramáticas em jogo e ser capaz de antecipar os efeitos do seu desenvolvimento, com vista a uma resolução criativa do problema” (...)*
- . *“O respeito pela diversidade cultural”.*

Uma questão que se coloca muitas vezes, é a de se saber se é prejudicial para o aluno ter um dia certo para a representação do seu trabalho,

perante um público que não sejam apenas os colegas de classe. Para alguns autores, a representação perante um público equivale a um exame, tornando-se inibidora do desenvolvimento normal da criatividade da criança, podendo mesmo anular o espírito de grupo e podendo destruir parte da alegria e do prazer da actividade. Para outros, pelo contrário, a representação poderá ser salutar, pelo facto de os alunos sentirem prazer no seu trabalho, tendo criado expectativas sobre o seu êxito, quando partilhado.

Burgess e Gaudry (1985) encontram uma cooperação e enriquecimento mútuo entre a Expressão Dramática e o Teatro, não menosprezando os recursos didácticos deste último. A esse propósito Nuñez (1993: 327) afirma que “*não se trata de exaltar a representação formal e mecânica do teatro tradicional*”, mas também não tem que “*se privar o aluno da festa teatral e dos ensinamentos derivados desta*”.

Salienta que o argumento de que o *pôr em cena* uma obra só serve para estimular que as crianças joguem ao *divismo* (divas/protagonismo) e para que os professores brilhem, deve ser contrariado. Advoga, assim, que a *performance* final é um trabalho de equipa realizado por um grupo de alunos. Esse trabalho final, e não *produto*, em seu entender, “*é consumido, digerido e compreendido por outros alunos que não têm que ser da classe que o realizou. Entendido assim, a experiência reparte-se entre o maior número de companheiros*” (op. cit.: 330).

Nesse contexto, Fleming (2003) afirma que o grau com que os participantes são orientados para a representação varia com o tipo de trabalho. É claro que existe uma diferença entre a espontaneidade nos pares que estão envolvidos num *workshop*, onde ninguém está a observar, e a representação num palco. Contudo, mesmo nos exercícios entre pares, os participantes criam com um determinado significado, no sentido de como o trabalho poderia ser visto por um estranho.

Por outro lado, no decorrer de qualquer processo de criação dramática, acontece frequentemente os próprios alunos observarem-se entre si, formando, assim, uma audiência para o trabalho uns dos outros, ainda que não se tenha pensado no culminar do processo de trabalho com uma representação. E mesmo que haja a intenção de se preparar uma

representação perante um público, todo o trabalho e ensaios implica o envolvimento dos alunos em actividades dramáticas onde não há presença de um público formal. Desse modo, tal como refere Fleming, os alunos envolvidos num projecto dramático não têm necessariamente de representar num palco, mas têm inevitavelmente de partilhar o seu trabalho uns com os outros no espaço destinado à exploração das actividades dramáticas.

Entende ainda Fleming (2003) que é mais adequado falar de diferentes orientações no trabalho de Drama, do que usar categorias rígidas, tais como Teatro e Drama. Ainda que não haja uma partilha pública do trabalho, os participantes formam uma audiência entre si, enquanto estiverem envolvidos activamente no processo dramático. Quando interrompem esse seu envolvimento activo no processo dramático, ainda que temporariamente, tornam-se observadores da acção, pois existe um elemento reflexivo contínuo no Drama, no qual todos os participantes são simultaneamente espectadores e actores.

“Desse modo, ainda que o trabalho não seja, inicialmente, orientado para a representação existem três elementos relacionados com a audiência altamente dissimulados dentro dele: quando o grupo pára de observar o trabalho uns dos outros, quando os participantes momentaneamente trocam de ‘actor’ para ‘espectador’, e quando se reconhece que é da natureza do Drama que todos os participantes sejam simultaneamente observadores ou ‘perceptivos’ do seu próprio trabalho” (op. cit.: 12).

Assim, importa não tanto questionar se existe uma audiência presente, mas quais os efeitos de tal presença na qualidade da experiência dos participantes.

A esse propósito, Fleming lembra ainda que através das lições filmadas de Heathcote (1974) se analisava não só a questão da “audiência”, mas também a significativa presença da câmara, que era também, um elemento intrusivo. Como destaca, os filmes, famosos pela experiência de se “viver através” do Drama, poderiam ser considerados teatro, e pretendem demonstrar que a presença física do público não prejudica a qualidade do trabalho.

Nuñez (1993) considera ser importante a partilha com os restantes companheiros da escola. Compara a situação ao grupo de alunos que comunica o seu saber a outro grupo de alunos, muito maior, que estão sentados compartilhando esse processo educativo.

Destaca, tal como já havíamos referido, que tradicionalmente, no que diz respeito à Expressão Dramática, não se idealiza a presença do público, mas no que diz respeito ao Teatro, existe um envolvimento que torna cúmplices todos os envolvidos no processo, havendo, por isso, a necessidade de criar uma comunicação entre o espectador e o actor. Porém, enquanto espectadores, os alunos que estão sentados não devem estar em atitude passiva, tal como acontece no Teatro tradicional. Dever-se-á estimular a criação de um Teatro que ensine e envolva o actor e o espectador. Nesse caso, um Teatro que se “*alimente do público*”.

“O certo é que se precisa de abordar o tema com espírito crítico e com vontade de encontrar novas técnicas para motivar os alunos. Ao teatro não se pode suprimir o público porque então deixa de ser teatro. E muito menos o seu poder de comunicação. Aliás, parece-nos injusto criticar o ‘espectáculo final’ e a passividade dos alunos, numa sociedade onde estes mesmos alunos se sentam três e quatro horas diárias – junto com os adultos – em frente de um televisor” (op. cit: 330).

Salienta, ainda, o autor, que a função didáctica evolui com o tempo. Não lhe parece certo falar-se de um dia de fim de curso onde se representa uma obra, pois para ele o Teatro não deve ser um dia sem muitos mais. Aponta o termo *processo contínuo* como o mais correcto para substituir o de “produto final”, tão usado por muitos professores. Afirma que não terá que ser posto em cena no último dia, mas que qualquer dia é bom, aliás, o menos indicado é precisamente o último dia.

3. Processo de criação ou *performance*?

A dicotomia processo/produto está estreitamente relacionada com a dicotomia Expressão Dramática/Teatro. Poderá tratar-se, para além de uma questão relacionada com a presença ou a ausência do público, de uma questão relacionada com a natureza do envolvimento dos participantes na Expressão Dramática. Para uma disciplina como a Expressão Dramática, todo o produto final contém em si um processo e todo o processo é, de algum modo, produto(s).

Existem projectos onde os alunos se envolvem num processo contínuo, mas pode-se considerar que o que os motiva no seu trabalho é a certeza da

de um produto. Se imaginarmos que uma cena particular vai ser filmada, de certo modo ela é imediatamente transformada numa entidade acabada, num produto. Os alunos, através das actividades dramáticas, independentemente da forma que estas assumirem, estão sempre a trabalhar para um produto. Do mesmo modo, quando estão envolvidos numa representação, estão envolvidos num processo dramático.

Como destaca Fleming (2003), ao defendermos apenas a importância do processo, podemos cair no erro de negar as possibilidades de ser feito qualquer julgamento à qualidade desse *produto*, o que torna extremamente difícil qualquer forma de avaliação. Inversamente, uma exclusiva preocupação com o produto pode resultar num fracasso no que diz respeito à perspectiva de que o processo é central à qualidade global da experiência educativa. Em muitos casos, os participantes estão envolvidos num processo que visa a criação de um produto. Um julgamento do valor educacional de um projecto, implica conhecermos o seu processo. Do mesmo modo, é muito difícil fazer uma avaliação correcta de um trabalho, se não pensarmos em termos de produto.

O'Toole (1992: 3) argumenta que processo/produto estão relacionados um com o outro num contínuo, mas define o processo em Drama como uma *“negociação e renegociação dos elementos da forma dramática, em termos do conteúdo e propostas dos participantes”*. O facto de os participantes nas actividades dramáticas não saberem antecipadamente qual será o resultado do trabalho, é um factor positivo. Isto porque, as suas respostas e as suas decisões são tomadas com a intenção de que o processo dramático resulte, pelo simples facto de estarem envolvidos, ainda que com a incógnita do resultado. O progresso da actividade dramática é que leva ao resultado da escolha.

Saldaña (2003) usa a frase *“não digas, mostra”*, e justifica que existem coisas para serem mostradas no palco, tais como as réplicas descritivas com conclusões sub-textuais de como os participantes reagem facialmente, andam, gesticulam, posam, vestem, inflectem vocalmente e interagem com

os outros. Estas pistas não verbais revelam muito acerca das personagens – e acerca das pessoas reais.

Schechener (2003) entende a *performance* (ou representação) como a total constelação de acontecimentos, muitos deles ocorrendo sem anúncio, tanto entre os actores como entre a audiência, desde o momento em que o primeiro espectador entra na área da representação, o recinto onde o teatro se encontra sedado, até ao momento em que sai o último espectador.

A *performance* está relacionada com o significado de partilha e de negociação, centrais à actividade dramática, embora muitas vezes sem consideração do grau de comunicação com o público, o qual deverá ser o objectivo central. Nesse contexto, afirma que é possível distinguir dois tipos de projectos dramáticos: os projectos que culminam especificamente na representação do Drama, sem que a comunicação externa com um público tenha sido o seu objectivo central; e os projectos que têm início como Dramas improvisados na sala de aula, mas que podem ser trabalhados e desenvolvidos, para mais tarde serem partilhados com uma audiência.

Concordamos com Fleming (2003) quando afirma que não deve ser motivo de discórdia se há, ou não, espaço para a representação dramática nas escolas. O que deve ser analisado é o seguinte: em que medida a *performance* deve ser considerada central? A questão chave deverá ser a natureza da experiência dramática e, conseqüentemente, os potenciais objectivos educacionais que podem mudar pelo facto de os alunos terem de apresentar o seu trabalho perante uma audiência.

Uma crítica comum às peças representadas na escola é a de que estas serão mais benéficas para a própria escola do que para os participantes. Por outro lado, a falta de autenticidade, a promoção do vedetismo das crianças, o investimento excessivo de tempo para uma contrapartida diminuta, são muitos dos aspectos que contribuiram para a imagem negativa das produções escolares.

Tradicionalmente, *actuar* era entendido como a imitação artificial da emoção em vez da convocação da experiência. A *performance* no palco não era considerada uma experiência relevante, tal como a que poderia ser obtida através de um *workshop* de Drama. Mas tal como destaca Fleming

(2003), trata-se de um argumento que deverá ser contestado por se basear num modelo ultrapassado de prática teatral. Além disso, está conotado com a ideia de que pedir aos alunos para representar é equivalente a pedir-lhes para se exibirem, em vez de se assumir que *exibir-se* é apenas um caso de má representação. Essa suspeição em relação ao termo *actuar*, no contexto do trabalho de Drama na escola, tem a haver com a rejeição da falsa imitação do comportamento - “mostra-me um ar alegre, mostra-me um ar triste”- em favor de um sentimento mais genuíno.

Uma outra condicionante é a implícita preocupação com a comunicação, mais do que com a experiência ou com a exploração. Contudo, a assumpção de que um autor no palco estará principalmente preocupado com a comunicação com uma audiência é uma simplificação abusiva do que realmente acontece. Conforme salienta Elam (2001: 38), *“à parte do monólogo, do solilóquio, ou de outras formas de um actor se dirigir directamente ao público, o primeiro acto de comunicação de um actor não é com o público mas com o seu colega actor, em contracena”*.

As actividades dramáticas na escola passaram, então, a considerar a potencial diversidade do conceito “actuar”. A natureza da experiência e dos sentimentos dos participantes passou a ser considerado assunto de debate no contexto do Drama na educação, tal como da representação na prática teatral.

Por outro lado, a distância entre actor e público foi-se dissipando e foi dado a este último, um papel mais activo. No género cómico, por exemplo, o actor representa uma personagem que vive num mundo que inclui o público.

O uso do termo “actuar” é útil como referência ao Drama improvisado, espontâneo, num estúdio ou na sala de aula, o qual se assemelha intimamente à *performance*. O modo representativo deriva da ideia de que vamos ao teatro para ver uma ‘peça’, ‘uma representação da experiência humana significativa’, em vez de um mero desempenho. Assim, o conceito de ‘actuar’ no ensino do Drama pode ser entendido como a rejeição da auto-apresentação em favor da representação. Nessa sequência, poder-se-á convocar a tradicional dicotomia centrada na ‘emoção’ versus ‘técnica’, ou

seja, se a primazia da ênfase deverá ser colocada 'externamente' nos gestos ou em 'processos internos' e sentimentos (Harrop, 1992).

Quando o trabalho de Drama é orientado para a *performance* perante uma audiência externa, naturalmente haverá mudanças de algumas prioridades, para além de alguma superficialidade, mas isso não é necessariamente uma consequência. Os alunos deverão poder explorar, criar e imaginar, tal como o fariam numa actividade dramática pontual, sem que se perspectivasse qualquer apresentação perante um público. Do mesmo modo, nessa situação de ausência de público externo, deverão recorrer ao uso de destrezas técnicas adquiridas e convocadas quando o trabalho é orientado para a *performance* perante o público externo.

Fleming (2003: 115) chama a atenção para uma meta importante no ensino do Drama, que é a capacidade de *responder*:

“Mas nem sempre se reconhece a importância de haver um equilíbrio entre uma resposta autêntica e uma resposta informada. Para que os alunos estejam aptos a responder ao seu próprio Drama e ao dos outros, eles necessitam de enquadramentos e estruturas dentro das quais possam operar. Por outro lado, é importante que a técnica da gíria profissional não se torne uma substituta da resposta que deriva do compromisso genuíno”.

Quando se trabalha, por exemplo, uma peça, os alunos deverão dominar aspectos técnicos relacionados com a representação, as marcações cénicas, os cenários, os figurinos, etc., mas, para tal gestão, deverão saber relacionar a sua percepção com os próprios conteúdos. Esse será o seu ponto de partida para explicações mais sistemáticas: o próprio trabalho, a sua reacção imediata ao Drama e o que daí advém, tornando-os distintos e libertando-os de qualquer lista de características predeterminadas e impostas em todas as peças.

Muitas das actividades dramáticas que nos são familiares podem ser usadas para evocar respostas de modo criativo. Os alunos serão os críticos, fazendo os seus julgamentos analíticos, mas deverá haver, igualmente espaço para as reacções intuitivas. É importante, ao evitar a atenção mecânica à forma, não cometer o erro de somente nos concentrarmos no conteúdo.

Para tal, Fleming (op. cit.: 115) destaca uma série de estratégias de resposta, que poderão ser usadas, de modo a ser recriado o momento mais

significante de uma *performance* ou para captar o tema central. Sugere, também, o questionamento aos ‘actores’, depois da representação, de forma a demonstrar compreensão tanto por parte dos inquiridores como por parte dos que respondem às questões. Uma outra proposta, é a de se representarem cenas alternadas, de modo a revelar o entendimento, por parte dos alunos, da forma e do estilo, bem como, do alcance do conteúdo da peça. Destaca, ainda, o papel do professor – “*teacher in role*” -, que pode ser visto como um modo de ensinar a responder, uma vez que os sinais tem de ser lidos adequadamente. Afirma que ‘viver através’ do Drama requer, similarmente, a habilidade para ler e responder aos sinais, de acordo com a experiência que o Drama desenvolve.

Melo (2005: 42) salienta a necessidade da avaliação da *performance*. E destaca que “*a performance poderá ser encarada como um momento de partilha necessário ao momento de meta compreensão do processo de criação*”.

Por outro lado, em termos de práticas dramáticas, um projecto de grupo que culminará com a apresentação do mesmo a um “público” mais alargado que aquele que constitui o próprio grupo, implica uma salutar preocupação com a clarificação dos conteúdos da estrutura dramática, que conduzirá a uma *performance* mais elaborada.

A *performance* é, assim, tida como um momento fundamental para a partilha e a compreensão de todo o processo criativo. Em termos da Expressão Dramática partilha-se algo criado pelo grupo, que vivenciou um mesmo processo criativo, o que facilita a análise e a crítica da obra criada em conjunto.

A “obrigatoriedade” de acabar e apresentar uma obra/performance “é legitimada pela inserção do processo de criação no contexto escolar. O seu finalizar não significa que esta esteja acabada. Não o está, porque pode ser retomada e/ou continuada. Não o está, porque ainda vai ser fruída por um público que dela constrói uma nova obra. Ela está acabada apenas para o momento e durante o momento da performance. Logo que termine o seu tempo é já outra que começa” (op. cit: 43).

Assim, é importante ter em conta, quer os processos, quer o produto, quando avaliamos as actividades dramáticas.

Os alunos, ao criarem e reflectirem sobre as experiências proporcionadas pelo processo criativo, assumem perante si próprios e sobre a obra feita, como refere Melo (2005: 15), uma atitude de *“exterioridade reflexiva que fará parte dos actos de criação posteriores, jogando um papel essencial no desenvolvimento pessoal do criador, no desenvolvimento das suas competências técnico-expressivas enquanto manipulador desta ou daquela linguagem artística, e no próprio conteúdo substantivo de futuras obras”*.

Esses momentos de reflexão, enquanto *fonte de conhecimento pessoal e interpessoal*, permitem a valorização de todo o trabalho grupal no acto da criação.

“A valorização do momento de avaliação final pós-performance advém não apenas da necessidade de a avaliar, mas essencialmente como estratégia de desenvolvimento de competências de reflexão crítica. O seu grau dependerá da consciência que os alunos adquiriram sobre o processo de criação que vivenciaram (...) e do tipo de comportamento que a professora tiver tido ao longo de todo o processo” (op. cit.: 27).

Smart & Dixon (2002: 192) chamam a atenção para um aspecto de grande importância, relacionado com a questão da avaliação, que é o facto de existir *uma tensão na estimativa daquilo que é baseado na realização individual e na realização grupal*. Afirmam que é comum a assumpção de que o *“desempenho técnico ou expressivo dos estudantes deve ser avaliado separadamente através da própria performance, enquanto que as suas contribuições individuais para o processo criativo tende a ser avaliado através de reflexões críticas escritas e/ou verbais”*. Sugere que tal postura perante a avaliação denota que para os estudantes será menos importante a sua destreza para o trabalho efectivo num contexto colaborativo, do que as suas capacidades *performativas*, analíticas e críticas, individuais.

Gibbs (1995), por sua vez, chama a atenção para o facto de ainda que os estudantes possam ser *“treinados’ regularmente para destrezas de trabalho em equipa, se a avaliação persistir em se centrar em relatórios individuais ou exames convencionais, então os estudantes não têm incentivos para levarem a sério o trabalho de equipa”*, tornando-se individualistas e competitivos.

Como relembram Smart & Dixon (2002: 192), a linguagem de uma composição escrita é bem diferente da usada no processo criativo. “Assim, aqueles que são melhores a articular o processo colaborativo e performativo de forma escrita podem ganhar uma vantagem, ainda que as suas contribuições criativas ou destrezas colaborativas tenham sido pobres”.

Nesse contexto, no decurso de um qualquer projecto de criação dramática, sendo o trabalho orientado para a *performance*, todo o processo criativo implicará, necessariamente, um envolvimento grupal, que deverá constituir matéria suficiente de análise e de avaliação dos intervenientes em relação à sua própria participação individual e às relações inter – pares. Assim os alunos envolvidos deverão ter desenvolvido as capacidades reflexão, de análise, de crítica, de negociação e articulação de tomada de decisões, o que por si só já se traduz numa capacidade reflexiva acerca do processo vivido, traduzido de modo *performativo*.

Capítulo 2

A criação e a dramatização do texto

Introdução

Por vezes a criação de um Texto Dramático cria, como já antes destacámos, a expectativa da sua representação perante um público, ainda que restrito, como os próprios colegas de turma ou os restantes colegas de escola.

No que diz respeito à qualidade do texto, será que devemos ter sempre a preocupação de abordar um texto de autor, pela sua qualidade literária, interesse educativo? Ou poderemos antes optar pela criação de um texto por parte dos alunos, ainda que a qualidade do mesmo não seja avaliada e possa ser questionável? A resposta, em nossa opinião, é a de que se deverão valorizar os processos de criação, de expressão e de compreensão, em relação à qualidade literária do texto final.

Surge-nos, ainda, uma outra questão, que se prende com a qualidade da representação e todo o processo que envolve a montagem cénica que a despoleta. Ainda que não pretendendo promover vedetismos, sabemos que o facto de esse processo culminar num produto (que para muitos é final) – a apresentação perante uma plateia, implica a valorização desse produto na mesma proporção do processo que lhe está implícito.

Muitas possibilidades nos surgem quando pensamos em dinamizar actividades que envolvam o trabalho de criação de textos dentro da sala de aula. As improvisações iniciais e a aproximação intuitiva conduzirão a uma análise que implicará, simultaneamente, competências cognitivas, afectivas e motoras por parte dos alunos. As ideias e/ou imagens de um texto criado pelos alunos, poderão ser expressos através da palavra, gestos e movimentos que permitam a apreensão e o vivenciar do seu significado, pelas experiências que o próprio processo suscita. Não se tratará, somente, de uma mera experiência intelectual, mas, também, da oportunidade de os alunos realizarem actividades auditivas, visuais, motoras e verbais, estimulando-os para a solução de problemas, para a exploração temática

pela improvisação, para a interacção com os outros, para a tomada de decisões, para a conceptualização de espaços, etc.

No que diz respeito a um texto de autor, para que este atraia a atenção dos alunos, requer que a sua temática esteja relacionada com os seus interesses e experiências próprias de modo a que possa ser explorado e dramatizado, ou se se pretender, convertido em fonte de novas experiências, tornando-se indutor de criação de um novo texto. A exploração de um texto, visando a sua dramatização, significa utilizar com intenção didáctica a capacidade de jogo dos alunos. A própria linguagem pode converter-se em mais um jogo, numa fonte de prazer, estimulando-se, assim, a compreensão, a expressão e a criação.

No entanto, como Teruel (1999) chama a atenção, muito mais poderá ser feito, estimulando outras competências, nomeadamente: a leitura, sensibilizando ao discurso teatral e a análise, comentando os textos de modo a que possam ser compreendidos para a sua encenação. Nesse sentido, a assistência a representações é uma iniciativa relevante, pelo seu contributo para a percepção da linguagem teatral, bem como para o estimular da sua capacidade crítica e desenvolvimento da capacidade reflexiva e da opinião.

Uma outra estratégia é o estreitar das actividades interdisciplinares, que poderão ser estabelecidas previamente ou na continuidade da assistência de uma representação, estabelecendo uma ponte entre as disciplinas escolares. Mas, também a criação e a recriação, que consiste na escrita, pelos alunos, com base num tema que será desenvolvido através da linguagem teatral e a encenação, que permite a interiorização do processo teatral, são dimensões a considerar.

Ryngaert (1996:146) chama a atenção para o facto de haver uma diferença considerável entre o "*pode fazer-se o uso que se quiser de um texto*" e "*podem dar-se numerosas interpretações a um texto*". Sabemos que o trabalho artístico mobiliza o imaginário, pelo que o próprio texto estimula a capacidade imaginativa, para além da capacidade interpretativa. Tradicionalmente, para a realização de teatro como espectáculo, parte-se de um texto de um autor. Em seguida, passa-se à fase da montagem, para a qual são convocados todos os elementos artísticos, em função do texto

escrito. Chacra (1991: 58) refere que a peça é, então “o ponto de partida, mesmo quando ela é “adaptada”, sofrendo diferentes modificações, chegando às vezes a tornar-se verdadeiro pretexto diante de determinadas concepções cénicas. Mas de qualquer modo ela é dada como um primeiro referencial nas mãos dos artistas responsáveis pelo espectáculo”.

Porém, quando não existe peça escrita, a criação do texto é desenvolvido numa quase simultaneidade criativa com todo o processo artístico teatral. Nessa situação, todo o acto criativo nasce com base em improvisações que, posteriormente, serão organizadas e elaboradas no sentido de criação de uma “peça teatral”. Contudo, tratando-se, por exemplo, de “criações colectivas”, ao serem apresentadas publicamente, podem perder a sua originalidade de improvisação, passando a ser textos formalizados. Como salienta Guinsburg (1980: 47-48):

“Independentemente de como foi elaborado e do seu valor específico no conjunto, a disposição das partes no roteiro a ser seguido, a fixação de traços e esboços ou figuras de personagens e a ordenação de elementos verbais, dialógicos e ambientais, levará sempre a um género de estrutura e discurso cénico que terá, esquematicamente ou plenamente, o carácter de “peça”, texto ou coisa equivalente, no contexto do espectáculo, colocando-se como seu antecedente, ainda que seja o último elemento a ser definido no processo de produção e por mais aberta que seja a encenação ao entrelaçamento do improvisado e do aleatório”.

A negação da peça escrita define, em termos de senso comum, a improvisação, do mesmo modo que a peça escrita é, usualmente, a pré-condição para a realização de uma peça teatral. Para a representação, ainda que esta seja fruto de uma maior ou menor improvisação, haverá necessariamente um texto.

1. O texto dramático e (ou) o texto teatral

O texto dramático é um texto integrável no modo literário do Drama (em português, e até noutras línguas, *Drama* e *dramático* apresentam significados muito semelhantes), enquanto que o texto teatral é especificamente um texto espectacular. No entanto, Teruel (1999) refere-se tanto ao texto escrito da obra dramática como a todo o processo que culmina com a sua representação, como sendo tudo Teatro.

Maestro (1999) afirma que toda a obra de teatro é um texto destinado a uma representação. Assim, sendo uma obra dramática, pode e deve considerar-se desde a perspectiva dupla que proporciona uma gramática do texto teatral e uma gramática da representação teatral, distinguindo deste modo uma forma literária e uma forma representativa.

Bobes (1991) e Teruel (1999) salientam que em toda a obra dramática é possível distinguir um texto literário e um texto *espectáculo*. O texto literário estaria constituído pelo discurso escrito (dirigido à leitura ou falado no cenário), composto fundamentalmente pelo diálogo: diálogos escritos no texto e falados na cena; ao texto literário poderiam juntar-se aquelas demarcações que adquirem um valor literário ou artístico no conjunto da obra para além do seu valor funcional. O texto *espectáculo* configura-se, por sua vez, como o conjunto de indicações que estão no texto dramático, quer no diálogo quer nas indicações que servem para executar a sua encenação e dirige-se à representação, em forma de signos verbais (diálogo) e não verbais.

“Ao contrário da semiótica literária ou da analítica do mito ou das artes plásticas, o pesquisador no teatro e no Drama está confrontado com dois quase dissimilares – ainda que muito intimamente relacionadas – tipos de material textual: o produzido “no” teatro e o composto “para” o teatro. Estes dois potenciais focos de atenção semiótica indicarão o “texto” teatral ou “performativo” e o “texto” escrito ou “dramático”, respectivamente” Elam (2001: 3).

A estrutura do **texto dramático** caracteriza-se por um texto principal, as réplicas – que são actos linguísticos realizados pelas personagens que comunicam entre si -, e por um texto secundário – formado pelas didascálias e as indicações cénicas. Esses dois textos, interligados entre si, ilustram as duas categorias que dizem respeito a aspectos de ordem cénica do texto dramático: (1) as personagens, a quem, verdadeiramente, são atribuídas as réplicas, sendo, portanto, quem “realiza os actos linguísticos com os quais se constrói e se comunica o essencial da *fabula agenda* do texto dramático” e, muitas vezes, caracterizadas e descritas pelo *texto secundário*, no que diz respeito às suas características físicas e psicológicas; e (2) o cenário, o qual é fruto de uma construção imaginária, para a qual contribui a descrição e a evocação feita pelo *texto secundário*, mas, essencialmente, fruto do *texto*

principal e da acção constituída e comunicada pelos actos linguísticos do texto, os quais influenciam a perspectiva que neles encontramos de “*verosimilhança realista*” e de “*simbolismo desrealizante*”.

Destacamos as palavras de Aguiar e Silva (1990: 207), que salienta:

“No texto dramático tudo se subordina às exigências da dinâmica do conflito: o tempo da acção é relativamente condensado, o espaço é relativamente rarefeito, as personagens supérfluas são eliminadas, os episódios laterais abolidos, desenvolvendo-se a acção como uma progressão de eventos que resulta forçosamente da conformação (psicológica, ética, socio-cultural, ideológica) das personagens e das situações em que estas se encontram envolvidas”.

Do ponto de vista da crítica literária, Serôdio (1996: 235) salienta que há autores que entendem o texto dramático como um texto incompleto, como tal inferior, relativamente aos restantes textos literários. Contudo, destaca,

“O texto «dramático», no sentido do que foi intencionalmente escrito para ser apresentado dentro da convenção do espectacular, tem a sua materialidade assegurada pela impressão, e sobrevive mesmo ao espectáculo, o que lhe tem garantido uma relativa sacralização, de acordo, aliás, com a tendência logocêntrica dominante da cultura ocidental”.

Aguiar e Silva (1990: 204) destaca que o texto dramático é um tipo de texto que tem como característica indissociável a sua estrutura dialógica, em que os elementos narrativos e descritivos surgem apenas com uma função subsidiária, uma vez que são os diálogos que esclarecem as intenções das personagens. É no seu discurso *performativo*, isto é, na interacção verbal entre as personagens que se traduzem nas réplicas do texto dramático, que se centra a comunicação texto dramático/receptor, especialmente quando o texto dramático é concretizado como texto teatral.

“O texto dramático caracteriza-se pelo seu «radical de apresentação» pois o seu autor textual está oculto, dissimulado, quer em relação às personagens, quer em relação aos receptores do texto, cabendo às personagens, aos agentes da história representada, que comunicam entre si e com os receptores do texto, a assunção da responsabilidade imediata e explícita, sem mediadores intratextuais, dos actos de enunciação. Todavia o autor textual pode manifestar-se explicitamente, embora de maneira episódica, no prólogo e no epílogo de certos textos dramáticos, podendo também a sua presença, elocucionalmente destituída das marcas pronominais e verbais da primeira pessoa, ser apreendida pelo leitor empírico nas didascálias ou indicações cénicas” (op. cit.)

Com a ajuda das indicações cénicas, a criação do texto dramático é resultado do trabalho do director e dos actores, num contexto em que as personagens criadas “falam” de forma credível as palavras do guião, escritas pelo autor. Por seu lado a audiência a assume o acto da interpretação, traduzindo os complexos símbolos do processo dramático em algo com significado (Hornbrook, 1991; Somers, 1995).

Feng & Shen (2001) afirmam que a análise do texto dramático não se pode concentrar essencialmente no diálogo e na interacção das personagens. Isso revelaria a influência da tradicional análise centrada na perspectiva do palco, em que o diálogo é a essência da linguagem dramática. E se o diálogo é tido como o único componente de estudo, uma significativa parte do texto da peça, que são as indicações cénicas, ficam por analisar, por não serem consideradas. Contrariando essa tendência, Walles (1994) especializou-se no estudo das indicações cénicas e Short (1998) na inclusão das indicações cénicas no que diz respeito à relação entre texto e *performance*.

As indicações cénicas operam de muitas maneiras diferentes consoante o tipo de peças e, por isso, a sua importância varia, podendo ser inexistentes ou absolutamente indispensáveis.

Short (op.cit.) observa que muitas das indicações cénicas apenas caracterizam um possível leque de comportamentos da personagem e não aquilo que o actor teria exactamente que fazer. E nesse sentido, os esquemas mentais que os leitores fazem relativamente a certas cenas e acções ajuda-os a *induzir a performance a partir do texto*. Contudo, como destacam Feng & Shen (2001: 80), muitas informações acerca da trama e comportamentos específicos que se pretendem que sejam comunicados, têm de ser claramente abordados através das indicações cénicas, servindo para a criação de um *enquadramento simbólico ou atmosférico*, e *para criar uma interacção mais efectiva entre a acção e o diálogo*.

Helbo (1987) afirma que a *produção do texto* ou as *direcções de cena*, incluem as *indicações cénicas* ou *didascálias* destinadas particularmente para serem actualizadas no palco. Considera-as como sinais escritos que aguentam transformações, numa “*operação de simples implicação*” (Barthes,

1970: 143, apud Helbo, 1987: 44). Assim, distingue as *didascálias* do seguinte modo:

– As que se destinam ao actor, naturalmente dizendo respeito à representação.

– As que dizem respeito ao palco, compõem o jogo cenográfico, no que diz respeito aos efeitos, luzes, som, música.

– As dirigidas ao leitor, pelo que não vinculam em nada a concretização no palco.

– As destinadas ao espectador implícito.

Embora as indicações cénicas não sejam pronunciadas pelas personagens e ouvidas pelo público, são lidas pelos actores e, como tal, indirectamente trabalhadas pelo público. As indicações cénicas são *as comunicações do 'mundo real' acerca das comunicações do mundo ficcional*, as quais, além de especificarem acerca de algumas anotações de palco, proporcionam informações de fundo e referem situações de *comunicação não-verbal*, como por exemplo *o riso, o choro, os silêncios das personagens, em momentos particulares de interacção*.

Wallis & Shepherd (2002) realçam dois aspectos relativos ao texto dramático. Em primeiro lugar, acentuam a importância, ao ler-se uma peça, da clarificação mental do papel do texto dramático como guião do texto teatral. Em segundo lugar, destacam o facto de o texto dramático ter, conseqüentemente, uma relação indirecta com a audiência de teatro. Afirmam que a forma de nos habituarmos a perceber essa ligação e essa relação indirecta, e de pensarmos em termos gerais, na peça que lemos como um guião, como estando relacionada com a peça que vimos como representação, é considerando o texto dramático como um *pré-texto*, o que se traduz em algo que surgiu 'antes' do objecto que a audiência realmente 'lê' na representação, no espectáculo. Assim o texto dramático é 'anterior' ao texto teatral, é um guião para a actividade no palco.

Usualmente, o texto dramático é concretizado como texto teatral ou como texto espectacular. Isto significa, nas palavras de Aguiar e Silva (1990: 209):

“o ‘texto principal’ do texto dramático deixa de ser comunicado como um texto escrito, submetido às regras, às convenções e ao condicionalismo da comunicação literária, para se transformar num texto oralmente realizado por instâncias de enunciação ficticiamente encarnadas por actores, por comediantes e comunicado a espectadores pelo canal vocal – auditivo”.

A realização oral do texto dramático, levado a cabo num espaço cénico, implica a presença real dos actores e dos espectadores, envolvendo igualmente regras e convenções de códigos, mas que adquirem maior relevância e sentido no texto teatral, pelas relações entre as personagens, o seu perfil psicológico, a sua caracterização, as marcações no espaço cénico, a contracena, as entoações, a qualidade da voz; a relação dos actores com o espaço cénico e os seus objectos, etc. Por sua vez, as inter-relações espaciais dos actores, os seus gestos e movimentos traduzem os elementos visuais do texto teatral, isto é, o espectáculo, que exige o olhar, o assistir.

Elam (2001) reflecte sobre os modos como o texto dramático e o texto *performativo* estão relacionados. Afirma que, uma vez que cronologicamente a escrita de uma peça precede qualquer representação, parece ser legítimo supor a prioridade de um sobre o outro. No entanto, destaca que é igualmente legítimo afirmar que é a *performance*, ou pelo menos um determinado tipo de *performance*, que constrange o texto dramático em toda a sua exploração.

A ideia de que o texto dramático é radicalmente condicionado pela sua característica *performativa*, pressupõe que o texto escrito é determinado pela sua extrema necessidade de contextualização no palco, implicando a sua submissão às condições físicas da *performance* e, acima de tudo, ao corpo do actor e à sua capacidade para materializar o discurso dentro do espaço do palco.

Assim, Elam (op. cit.) destaca que a relação entre o texto escrito e o texto *performativo* não é uma simples questão de prioridade, mas um complexo de constrangimentos constituindo uma poderosa intertextualidade. Cada um dos textos suporta os traços do outro: a *performance* assimilando os aspectos da peça escrita que os actores escolhem descodificar e o texto dramático sendo “falado” em todos os pontos pelas variadas possibilidades de *performances* que a motivam.

Em termos de **discurso dramático**, Elam (2001) caracteriza-o como egocêntrico, uma vez que o discurso na primeira pessoa é dominante: o sujeito falante define tudo em termos do seu próprio espaço no mundo dramático. O “*aqui e agora*” marca a sua posição como locutor. Existe sempre alguém que fala na primeira pessoa (*eu*) e em discurso directo, dialogando com um *outro*, ou outros, e agindo num espaço que é organizado conceptualmente em função de si próprio. Ao falar, age e usa o tempo verbal do presente, ao qual se subordinam os tempos do passado e do futuro. As personagens são caracterizadas psicologicamente por acontecimentos passados que têm consequências no desenrolar da acção e na sua estrutura, pelo que é muito frequente o uso de tempos verbais do passado. No entanto, dialogam, actuam e projectam, inclusivamente, o conflito futuro, no presente, que é o tempo verbal tanto do discurso das personagens de enunciação como nos enunciados das didascálias ou indicações de cena. O presente é, assim, o tempo verbal do texto dramático.

O discurso das personagens, de acordo com Kerbat-Orecchioni, 1984; Aguiar e Silva, 1990; Ryngaert, 1996, pressupõe a “*acção falada*”, isto é, em atenção a instâncias de enunciação. São as personagens a “*fazerem coisas com palavras*”; no texto dramático, “*falar é fazer*”. Uma personagem fala para agir sobre outra, para comentar uma acção realizada, para anunciar outra, para a lamentar, enaltecer. A fala de uma personagem organiza a sua relação com o mundo de acordo com o uso que ela faz da linguagem.

Quando se fala em teatro, pensa-se imediatamente em “alguém” em cena a fazer “alguma coisa” e “alguém” a assistir. Ora o que une um a outro é aquilo a que chamamos de “**texto teatral**”. No nosso dia a dia, o simples facto de nos confrontarmos com a presença física de alguém, ilustra de algum modo, esse tipo de texto, “*na medida em que “eu” faço uma leitura do “outro” (e este de mim), não só pelas suas palavras, mas também através dos seus gestos, movimentos, entoações vocais, olhar, roupa que veste, etc., que se constituem num conjunto de objectivação de toda a ordem com maior ou menor codificação sígnica*” (Chacra, 1991: 55).

Naturalmente que este aspecto por si só não é suficiente para caracterizar um texto teatral ou um simples texto. Serve para estabelecer

uma comparação entre o sistema de relações humanas do quotidiano e o sistema de relações humanas que acontece no teatro, embora distinguindo-se pelo processo específico de simbolização artística que ocorre no mundo dramático. O texto teatral pode ser entendido como o conjunto de sinais, signos e símbolos – verbais ou não verbais – existentes durante um espectáculo. Por outro lado, poderá ser, também, entendido como a peça escrita para o teatro. Ao passar do papel para a cena, os signos linguísticos, isto é, as palavras que constituem o diálogo das personagens, serão modificadas pela própria voz dos seus intérpretes, para além de que a própria dinâmica do espectáculo as aglutinará, misturando-as com os outros signos, não verbais. É esta a dinâmica do chamado “texto teatral”.

Helbo, Johansen, Pavis & Ubersfeld (1987) entendem o texto de teatro como objecto artístico fruto de um tipo de prática de escrita, e a representação como *texto* descendente da complexa prática cénica. Os pressupostos semióticos apresentam-nos o texto de teatro como um conjunto de signos (linguísticos) e a representação como um outro conjunto de signos (linguísticos e não linguísticos), conjuntos de signos que têm uma intersecção comum.

“A leitura do texto é uma leitura linear de detalhes, permitindo avanços e retrocessos; a leitura da representação é uma leitura polifónica globalizante e privilegiando, necessariamente, a diacronia da fábula. Paradoxalmente, o que escapa à leitura do texto escrito, é aquilo que não escapa de modo nenhum ao espectador, isto é, a fábula e os grandes conflitos; em contrapartida, o leitor é sensível ao detalhe do discurso sem perceber o conjunto das grandes estruturas” (op. cit.: 170)

A estrutura visual do texto teatral resulta da concretização oral do *texto principal* do texto dramático, pela presença de um espectador que vê e ouve as personagens dramáticas. Mas é também resultado da tradução das didascálias nos actos e/ou nas cenas existentes, quando as personagens comunicam directamente entre si, enviando, indirectamente, determinadas mensagens para a audiência, nas marcações cénicas dos actores, nos cenários, nos figurinos.

Feng & Shen (2001) salientam que a comunicação *personagem–personagem no mundo ficcional* é parte da *comunicação Dramaturgo–audiência/leitor no mundo real*, mas o Dramaturgo também comunica com os

seus leitores através das indicações cénicas, as quais assumem diversas formas na comunicação do mundo ficcional.

Short (1998) justifica o papel do leitor em relação ao texto e ao Dramaturgo, afirmando que a leitura é um meio válido de entender o Drama e, conseqüentemente, uma alternativa à visualização de *performances*. Contudo, a diferença funcional entre os possíveis e variados leitores, leva a que o estudo de uma peça implique uma relação escritor – leitor muito mais complexa, em paralelo com a relação Dramaturgo – audiência/leitor.

Feng & Shen (2001: 82) referem que o conceito colectivo de ‘leitor’ é um conceito que abrange vários tipos de leitores: *o encenador, o director de cena, o editor, o encenador, os actores, etc., em situações teatrais e os leitores vulgares sentados em poltronas*. Ainda que um Dramaturgo queira que a sua peça seja representada num teatro (ou seja lida como literatura) ela não pode chegar à audiência ou ao público leitor em geral, directamente. Como é sabido, para que se conquiste audiência num teatro, o Dramaturgo tem que sujeitar o seu texto à apreciação de um encenador, sem a qual a peça não poderá passar do guião para o palco. Os leitores seguintes serão, então, os actores.

Para Wallis & Shepherd (2002) o termo “texto teatral” é equivalente aos termos ‘produção’ e ‘representação’ (*performance*). Referem-se à noção de texto teatral como sendo de uma utilidade especial por realçar o facto de o palco ser, ele próprio, “lido” pela audiência. Tanto a página como o palco, convidam a uma espécie de leitura. O texto dramático é lido na página, o texto teatral é lido por uma audiência no palco.

Os referidos autores destacam que o texto dramático contribui para a produção do texto teatral, entendendo que o significado do texto teatral lhe é atribuído no acto da sua leitura por cada um dos membros da audiência. Assim o espectáculo significa aquilo que significa para a audiência, e esta tem um papel chave na produção do significado em Teatro.

Shakespeare, Molière, Gogol, Tchekhov, Brecht, visavam o palco através das suas formulações literárias. Quando escreviam, os seus processos de criação artística não se cingiam exclusivamente à elaboração de palavras, diálogos, situações, personagens, enredos, tipos de estruturas em actos ou cenas, cómico ou trágico, compondo textos para serem lidos.

Pelo contrário, o que os motivava era a escrita de textos para serem representados.

Sabemos que algumas práticas teatrais modernas ou consideradas de *vanguarda* optam pela rejeição, por vezes radical, do texto. Para os defensores dessa prática, o teatro, traduziria a sua essência no ritual levado a cabo pelos actores frente aos espectadores ou entre eles; o texto seria apenas mais um dos elementos da representação e, provavelmente, o menos importante. Aliás, Artaud promovia o corte radical com o teatro de texto.

Nesse contexto, Ubersfeld (1993: 16) questiona:

“Onde se situa a teatralidade assim definida? Ter-se-á que a excluir do texto para a verter na representação? Em tal caso o texto seria uma simples prática de escrita merecedora de uma leitura “literária”, uma vez que a teatralidade seria dada pelo acto da representação?”

Se assim fosse, uma semiologia do texto teatral não teria nenhum sentido e, em consequência, qualquer semiologia do acto teatral deveria ser uma semiologia da representação. Mas recordemos alguns dados: a) o texto de teatro está presente no interior da representação através da forma de voz, de foné; tem uma existência dupla, precede a representação e acompanha-a, b) por outro lado, também é certo que podemos ler em qualquer momento um texto de teatro como não – teatro”

Um texto de teatro contém em si *matrizes textuais de representatividade* que determinam que ele seja analisado com instrumentos relativamente específicos, que destacam a sua teatralidade. Ora, é essencialmente pela leitura que é feita, mais do que pelo próprio texto em si, que se destacam esses procedimentos específicos. *“Um texto raciniano, por exemplo, perderá sempre em inteligibilidade se for lido como se de uma novela se tratasse”* (op. cit.). Isto significa que a escrita teatral implica determinados pressupostos que são essenciais serem retidos e estarem sempre presentes na adaptação teatral de um texto, seja ele poético, seja novelesco. Por outro lado, quando fazemos a leitura dos textos teatrais podemos optar por ter sempre presente e respeitar as características da época em que os textos foram escritos, ou por adaptá-los ao nosso tempo e/ou aos critérios actuais do encenador.

Usualmente, um texto de teatro apresenta duas componentes distintas e indissociáveis: o *diálogo* e as *didascálias* – cénicas ou administrativas (frequentemente chamadas de *demarcações cénicas* ou *indicações cénicas*) (Aguiar e Silva, 1990; Ubersfeld, 1993). No entanto, os textos sem

demarcações ou indicações não necessitam de didascálias, pois os próprios *nomes das personagens*, tanto os que surgem na distribuição inicial como os que figuram no interior do diálogo, já são didascálias e referem-se aos intervenientes - *quem*; por outro lado, as indicações de lugar revelam o local/espço - *onde*.

A relação textual diálogo - indicações - didascálias varia segundo as épocas da história do teatro. Houve épocas em que estas eram praticamente inexistentes, porque os autores não consideravam necessário conservá-las na escrita, enquanto que noutras o texto consistia numa enorme didascália, de uma significação extrema (Ubersfeld, 1993; Ryngaert, 1996; Feng & Shenn, 2001). As didascálias podem marcar um momento da história através de uma série de indícios: nomes das personagens (historicamente conhecidos ou marcados linguisticamente, etc.); período ou momento mencionados: "a acção ocorre em..., no ano..."; indicações sobre o vestuário, decoração, a que se podem juntar outras precisões como época, estilo, etc.

"As didascálias designam o contexto da comunicação, determinam, pois, uma pragmática, isto é, as condições concretas do uso da palavra. Em resumo, as didascálias textuais podem preparar a prática da representação (na que não figuram como palavras).

Quem fala no texto teatral? Quem é o sujeito da enunciação? Na resposta a esta pergunta está a chave de uma distinção linguística fundamental entre diálogo e didascálias. No diálogo fala esse ser de papel que conhecemos com o nome de personagem (que é distinto do autor); nas didascálias, é o próprio autor quem:

a) menciona as personagens (indicando em cada momento quem fala) e atribui a cada uma delas um lugar para falar e uma porção do discurso;

b) indica os gestos e as acções das personagens independentemente de todo o discurso". (Ubersfeld, 1993: 17).

É esta particularidade, como já antes foi referido, que caracteriza o texto de teatro, o qual é escrito pelo autor, para que *outro* ou *outros* falem em seu lugar. O autor não fala em nome próprio; todos os aspectos subjectivos são totalmente remetidos aos locutores. Ele apenas é sujeito dessa parte contextual que são as didascálias, as quais, no texto, podem ser reduzidas a um espaço mínimo.

Podemos reafirmar que o teatro enquanto fenómeno artístico, implica alguém em cena que faz alguma coisa e alguém a assistir. Entre esses dois

elementos algo os deve unir, tratando-se do que se identifica com o *texto teatral*.

O texto teatral apresenta-se como um discurso significante feito por um emissor, que pode ser o autor ou encenador, consoante a ocasião. Para Teruel (1999), esse discurso contém uma mensagem codificada mediante signos verbais e não verbais que serão decodificados por receptores diferentes conforme a situação de recepção seja a leitura ou a representação. O autor, para comunicar a mensagem, emprega as palavras: diálogos, anotações; o encenador, por sua vez, quer comunicar a interpretação que ele faz da mensagem do autor, mas emprega outros códigos, para além da linguagem falada: gestos, movimentos, luzes, decoração, maquilhagem, música, efeitos especiais, etc.

“O emissor do texto teatral, é um emissor plural, uma cadeia de emissores, um ‘microgrupo criador’, desempenhando cada membro do microgrupo funções semioticamente diferenciadas, embora interdependentes. O autor do texto dramático representa o emissor originário – ‘originário’, pelo menos numa perspectiva cronológica -, ao qual se juntam, numa interacção sistémica, outras instâncias emissoras” (Aguiar e Silva, 1990: 211).

Destaca, ainda, que devido à sua relevância da sua actividade na produção teatral, o papel do encenador deverá ser mencionado e que este será, algumas vezes, coincidente com o autor textual ou com um comediante:

“Em função dos códigos culturais e estéticos que domina e considerando o ‘horizonte de expectativas’ do público que será o receptor do texto teatral, o encenador realiza uma difícil operação de metalinguagem, ‘lê’, interpreta o texto dramático e estabelece as condições e as características da sua transcodificação teatral, seleccionando e dirigindo os comediantes, construindo um espaço cénico, escolhendo a decoração, os efeitos luminosos e acústicos, etc.” (op. cit.: 211).

Por discurso teatral entende-se o conjunto de signos linguísticos produzidos por uma obra teatral. Ubersfeld (1993: 174) refere que no decurso da representação o texto teatral é caracterizado por uma dupla enunciação:

“a) como conjunto de signos fónicos emitidos no curso da representação por um duplo emissor – o autor e o actor – e um duplo receptor – o actor, como interlocutor de outros actores, e o público – b) como o conjunto de signos linguísticos (mensagem) ordenadores de um conjunto semiótico complexo: espaço, objectos, movimentos dos actores, etc. (signos cuja matéria de expressão é diversa). O diálogo e as didascálias ordenam os signos da representação)”.

Também Helbo, Johansen, Pavis e Ubersfeld (1987) destacaram essa dupla enunciação, ao referirem que o texto de teatro, no seu conjunto, tem como enunciador o escritor. Este é o sujeito do discurso de todos os enunciados (didascálias + diálogo). Mas ele delega as suas palavras noutros enunciadores, que são as personagens: quando a personagem X fala, é ele (o escritor) quem está falar na sua vez.

Assim o texto teatral implica, necessariamente, uma situação comunicativa, sem a qual a sua *significação* não existiria de modo algum. Isto é, só a situação comunicativa proporciona as condições de enunciação, dá um sentido ao enunciado (Kerbat-Orecchioni, 1984; Aguiar e Silva, 1990; Ubersfeld, 1993; Elam, 2001). Assim, o diálogo enquanto texto lido ou o discurso teatral privado de representação não é significante. “*O que expressa a representação teatral, a sua mensagem própria, não está tanto no discurso das personagens quanto nas condições de exercício desse discurso*” (Ubersfeld, 1993: 178). Usualmente, a referência ao discurso teatral tem implícito o pressuposto de que se está em teatro, pelo que o conteúdo do discurso teatral só tem pleno sentido dentro de um espaço determinado (a área de jogo, a cena) e um tempo determinado (o da representação).

Guinsburg (1980) refere que os elementos, gestos, palavras, colocados dentro de uma moldura teatral, adquirem imediatamente um carácter simbólico sob a forma de *re-presentação* teatral, entendido o prefixo *re* como um processo artístico e dramático e não como uma duplicação efectiva da realidade. Desse modo, refere, uma cadeira no palco, será *a* cadeira daquela peça ou cena determinada, revestindo-se o móvel real do seu *papel* no universo fictício em exposição.

O texto teatral é um *guião* que conduz à construção de um sistema de signos com a ajuda de mediadores, que são:

- a) o actor, que é um criador e distribui signos linguísticos fónicos;
- b) o director ou encenador, o cenógrafo, o decorador, os actores, o luminotécnico, etc. (Kerbat-Orecchioni, 1984; Chacra, 1991; Ubersfeld, 1993; Lomas e Bikandi, 1999; Elam, 2001).

“Consequentemente, o discurso sustentado pelo discurso teatral tem um carácter específico, possui uma força ilocucional (isto é, uma força que determina o modo como o enunciado deve ser recebido pelo receptor – asserção, promessa, ordem – é como um acto da fala que supõe e cria as suas próprias condições de enunciação, análogo, neste aspecto, a um manual de infantaria ou a um missal. A palavra teatral está classicamente desenvolvida da seguinte forma: X (o autor) diz que Y (a personagem) disse alguma coisa (o enunciado), mais precisa seria a seguinte formulação:

X (o autor) ordena a Y (o comediante) que diga algo (enunciado), e X (o autor) ordena a Z (o director) que faça cumprir algo (o enunciado didascálico) [exemplo: que ponha uma cadeira no cenário]” (Ubersfeld, 1993: 181).

O discurso teatral caracteriza-se, assim, por um conjunto de indicações dadas com a finalidade de uma encenação e de uma representação, dirigido aos mediadores que são os actores, que têm por tarefa retransmiti-lo no espaço cénico a outro destinatário, que é o público: isso é o que caracteriza o teatro.

O **público** é o receptor do texto teatral. Trata-se de um grupo de pessoas que se encontram num espaço específico, num dado momento, para assistirem em conjunto, à realização de um espectáculo. A comunicação teatral está, assim, sujeita a regras rígidas de espaço e de tempo que, pelas suas características, facilitam a concentração do receptor na mensagem teatral, no momento da representação, permitindo-lhe a identificação dos signos para a descodificação da mensagem.

O texto teatral pode ser entendido como o conjunto de sinais, signos e símbolos - verbais e não verbais - existentes durante um espectáculo. Este é um aspecto da sua compreensão; o outro aspecto é entendê-lo como a peça escrita para o teatro.

Nas suas origens, o teatro não era uma representação voluntariamente literária do destino humano, mas sim um jogo sagrado ou um ritual lúdico, longe da literatura e destinado ao palco. Só mais tarde passaria a um exercício literário.

“Grandes Dramaturgos como Shakespeare, Molière, Gogol, Tchekhov, Brecht, entre outros, objectivaram o seu trabalho através de formulações literárias visando o palco. Ao escreverem, o processo das suas criações artísticas não se prendiam exclusivamente à elaboração das palavras, diálogos, situações, personagens, enredo, conflitos e de determinadas estruturas (x actos, x cenas, final trágico ou cómico), com a finalidade de se tornarem composições dramáticas para serem lidas, mas, ao contrário, para serem representadas” (Chacra, 1991: 56).

O texto teatral surge sempre como um suporte do espectáculo. Shakespeare representava algumas das suas obras antes de escrevê-las. Como salienta Poveda (1996: 53), “*a arte dramática vincula-se estreitamente ao acontecer humano, ao ser do homem que é espaço, tempo, gesto, palavra, luz e dança em cena*”.

Para Artaud, o ponto fulcral da criação em teatro era a encenação, obrigando à organização da representação e a uma atitude prévia perante o texto que afectava, por um lado a própria representação dramática e, por outro o texto propriamente dito.

Já Meyerhold retirava do texto inicial tudo quanto lhe parecia inútil para a sua encenação, modificando o desenvolvimento do argumento e acrescentando-lhe novos episódios da sua própria criação ou retirados a outros Dramaturgos, ou novos finais. Ele suprimia páginas inteiras de diálogos ou de monólogos e substituía os cenários por cenas de pantomima, muito mais explícitas que as palavras. O texto ficava irreconhecível, mas a obra ganhava tanto como o espectáculo.

Como lembra Poveda (1996), um outro caminho é o da realização cénica em constante reflexão sobre a obra. Borel (1966) explicava que o trabalho dos intérpretes pode modificar a obra ou aprofundá-la. Em primeiro lugar, podem considerar o teatro como a matéria ou, eventualmente, o modelo a partir do qual eles vão fazer uma obra de arte. Em segundo lugar, podem considerar-se eles mesmos como simples instrumentos, tentando compreender a intenção exacta do autor e assumindo que a obra de arte é tal como a concebeu o seu único criador, o escritor. Nesse contexto, o espectáculo será tal como ele o imaginou, o que significa que o conjunto dos intérpretes não será mais do que o prolongamento da vontade do Dramaturgo.

Em termos literários, uma peça é um produto acabado, uma obra concluída pelo seu autor. Mas ao ser lida ela é recriada de diferentes maneiras na imaginação do leitor, que neste sentido se torna um espectador ou um encenador passivo, na medida em que o texto é interpretado na subjectividade de cada um. Por outro lado, a montagem teatral dessa peça implicará a representação por parte do actor que, por sua vez, lhe inculcará o

seu cunho pessoal, para além de, eventualmente, já estar a ser dirigido pelo encenador. Assim, a peça pode ser expressa de diversas formas, consoante os actores que a compõem e até a época em que se inserem.

O público que assiste, por sua vez, tem a sua própria visão da peça que poderá não coincidir com a do público da sessão seguinte. As plateias variam, pelo que a interpretação do texto varia também, podendo ser imaginado e recriado de diversos modos.

A esse propósito, Feng & Shen (2001) afirmam que os leitores normalmente podem saber mais sobre a verdadeira essência do texto da peça, porque poderão apreciar aspectos que nunca estarão disponíveis para o público, por serem indicações que apenas estão acessíveis à leitura do texto da peça. Contudo, a leitura pessoal do texto da peça poderá impedir alguns leitores de serem surpreendidos pela composição feita pelos actores.

“Só quando a audiência escolhe ser um leitor vulgar do texto é que consegue experimentar a peça no seu verdadeiro sentido, apreciando-a de um modo diferente e ouvindo o autor ‘falar’ às pessoas tanto com finalidades teatrais como literárias” (op. cit.: 84).

Para eles existem *diferentes tipos de pessoas que ‘lêem’ a peça* com propósitos pragmáticos diferentes, os quais incluem *a encenação, a direcção de cena, a encenação, a representação ou a apreciação literária*. São estes diversos propósitos pragmáticos que norteiam os diversos tipos de respostas dos leitores à peça escrita para teatro. Mas Chacra (1991: 51) salienta que:

“a peça enquanto produto literário permanece no domínio de um território fechado e individual. Somente quando ela passa a funcionar dentro da maquinaria complexa da vida teatral, isto é, quando passa a ser representada em acto pelos actores e assistida pelos espectadores, é que encontrará o sentido da sua existência”.

Por sua vez, Metz (1968; cit. por Helbo, 1975: 61) refere que *“a peça de teatro é uma acção num cenário”*, mas baseia a especificidade do teatro em elementos ordenados por sociólogos do cinema:

*“1 – a encenação, ou expressão visual colocada ao serviço de uma concentração;
2 – a Dramaturgia, cuja engrenagem essencial é a subdivisão em momentos (cenas); a predominância da acção sobre o relato (sem intervenção de narrador exterior) é também o índice do fenómeno dramático;
3 – a preeminência do espaço sobre o tempo.”*

Este investigador defende que a partir do momento em que se inicia o espectáculo, instala-se uma clivagem entre os actores, que são os suportes enunciados de um sistema fechado emissor/destinatário; e os espectadores, que assistem ao jogo, sem estarem explicitamente implicados nele. É a mensagem proferida que cria a situação, o simples discurso erige a personagem da cena em locutor que se dirige a um destinatário. No entanto, essa ambivalência dilui-se pelos atributos do actor, pelos seus gestos, pela sua voz, pela sua interpretação, proporcionando reacções reais, não representadas, não diferenciadas, nas quais o espectador encontra as suas próprias normas entendendo-as, no entanto, como fictícias.

O enquadramento teatral é de facto o resultado de um conjunto de convenções que regem as expectativas e o entendimento dos participantes acerca dos tipos de realidade envolvida na representação (Goffman, 1974; Helbo, 1975; Elam, 2001). No teatro será apresentada uma alternativa e uma realidade fictícia pelos indivíduos designados como actores e o seu único papel, no que diz respeito à representação da realidade, é o de ser um privilegiado observador interno. Por seu lado, a audiência não tem nem o direito nem a obrigação de participar directamente na acção dramática que ocorre no palco.

Chacra (1991: 58) afirma, assim, que “*o terminal de qualquer processo teatral é o público*”. Um texto pode ser recriado de diversos modos, mas só no momento em que passa a ser representado por actores perante um público é que terá significado como texto teatral. O público, mesmo o mais passivo, tem um papel crucial perante a obra teatral. Aliás, Helbo (1987: 18) refere que:

“Tal como em qualquer outra sequência comunicativa, a persuasão e a interpretação estão entrelaçadas no teatro. O espectador interpreta o jogo cénico colectivo, mas também se persuade a si mesmo a adoptar um certo método de crença (ilusão) ao mesmo tempo que persuade o actor a continuar a sua representação”.

Considera, assim, que a actividade do espectador está dividida em duas partes:

- a) Confrontado com a *performance cénica*, ele é levado a acreditar que está perante uma lógica negável. Assim adere ao universo cénico

como se ele fosse real, mas sabendo bem qual a extensão da verdade avaliada que terá sido suspensa.

- b) Enfrenta a *ficção*, à qual adere de modo primário (ilógico, pré-manifesto) e secundário.

Considera-se que o público reage *internamente*, realimentado directa ou indirectamente o espectáculo, quando reage *externamente*, como é o exemplo do riso em cenas cómicas, reforçando, assim, a inspiração do actor. Com base nesse *feedback* do público, muitos actores tiram partido da sua capacidade de improvisação para darem um cunho pessoal ao texto, enquanto representam. É no contacto directo com o público, e sobretudo em géneros considerados leves, como é o caso da comédia e seus similares que se encontra, geralmente, o uso a este recurso. O improvisado é muitas vezes utilizado para provocar o riso do público e aproximar o palco da plateia, para além de, para muitos, ser considerado um virtuosismo técnico por parte do actor. Em nosso entender, deverá haver alguns cuidados para não se cair na tentação de recorrer ao *brejeiro* e aos *clichés*, formas rápidas de provocar o riso fácil.

Elam (2001) salienta que de todos os sinais que a audiência pode dar, o mais significativo é a sua simples presença, a qual constitui a invariável condição para a representação. O alcance dos sinais espectador/actor é restrito, apesar de poderem ser transmitidos tanto pelos canais visuais como pelos canais acústicos e usados por diferentes sistemas (*quinésicos, linguísticos, paralinguístico*).

Tais funções são matéria não só de um subcódigo mais ou menos estável que regula as suas conotações (*prazer, atenção, desaprovação*), mas também as regras genéricas, relacionadas com o decoro, o que é aceite como uma resposta adequada (por exemplo, *uma boa audiência*: no caso da tragédia, o sossego da atenção; mas no caso da comédia, o sossego é considerado uma desgraça).

Elam (op. cit.) afirma, ainda, que a reacção do público exerce uma dupla influência: na própria representação e na sua recepção.

- a) A *comunicação espectador – actor* afectará o grau de compromisso do actor com o seu trabalho;

b) A *comunicação espectador-espectador*, usualmente ignorada como factor semiótico, tem três efeitos importantes para uma homogeneidade global da resposta:

– *estimulação* - por exemplo, a gargalhada numa parte do auditório provoca uma reacção similar noutra lugar;

– *confirmação* - os espectadores encontram as suas próprias respostas reforçados pelos outros;

– *integração* - um membro da audiência isoladamente, é encorajado, por consequência, a render a sua função individual em favor da unidade de que faz parte.

Em suma, é com o espectador, que a comunicação teatral começa e acaba.

Campeanu (1975: 92) destaca que, sendo o teatro espectáculo, ele é uma forma de socializar as relações humanas em que o espectador é uma constante e um imperativo:

“O espectáculo de teatro como uma associação humana que tem uma estrutura e funções específicas. A essência dessa associação é a acção programada no sentido da construção de uma experiência humana simulada e a percepção dessa construção à medida do seu desenvolvimento. As duas acções fundamentais do espectáculo – a construção e a percepção – estão rigorosamente separadas. Por sua vez, as pessoas que constituem a associação chamada espectáculo estão separadas em protagonistas e espectadores, em conformidade com uma divisão funcional aparentemente dicotómica. Nessa estrutura, como em qualquer processo de comunicação, também o emissor e o receptor são elementos absolutamente vitais e reciprocamente inalienáveis”.

O trabalho de montagem de uma representação teatral, a qual envolve uma série de tarefas (memorização de textos, ensaios, cenografia, entre outros) tem como finalidade a representação perante um público, durante um período de tempo, terminando com a saída do público. O actor, pelo seu desempenho, alimenta a presença e a imaginação do público. Por sua vez, este último, recria no seu interior aquilo que a que assiste. Cada um deles precisa do outro para existir, se um falta, não há espectáculo.

Pavis (1987) refere que o actor exerce a sua arte perante um espectador, que é um observador exterior, que o olha e o considera como "extraído" da realidade ambiente e portador de uma situação, de um papel, de uma actividade fictícios ou, pelo menos, distintos da sua própria realidade

de referência. No entanto, não é pelo simples facto de que um observador decidir que uma pessoa representa uma cena, que é um actor; importa, também, que o observado tenha consciência de representar um papel para o seu observador e que a situação teatral fique, assim, claramente definida. Quando a convenção se estabelece, tudo o que o observado faz e diz já não é considerado como verdade indiscutível, mas como acção ficcional que só tem sentido e verdade no mundo possível onde o observado e o observador concordam em situar-se.

Surge-nos, assim, na sequência desta linha de pensamento, uma outra questão que está directamente relacionada com a intencionalidade comunicativa e presença do público, que é a da *disponibilidade do corpo do actor*.

Wallis & Shepherd (2002) destacam que as direcções cénicas dão instruções acerca do quando, onde e como o actor se deve mover, conduzindo assim o corpo do actor. Em certos tipos de teatro e de representações é o corpo que surge como elemento principal para conduzir a história, para demonstrar o diálogo. O corpo é o seu veículo.

Para tal, devemos ter em consideração a forma como o guião se refere ao corpo no palco e ao modo como este deve agir e aparecer, de acordo com as convenções de palco. Também devemos considerar os modos através do qual os corpos são influenciados pela cultura onde estão inseridos e o que se espera dele, desde os aspectos cinéticos até aos figurinos e, igualmente, pelo estatuto pessoal e cultural do actor.

“Todo o olhar teatral é convencional: aceitamos os sinais estabelecidos pelo teatro em referência a algo da vida real, ou a algo numa ficção que, de algum modo, podemos relacionar com a vida real” (...) “As palavras do actor e os seus gestos não necessitam ser indistinguíveis das da vida real para que a audiência os aceite como sinais ‘verdadeiros’ – que gesticulam persuasivamente em direcção à vida real” (op. cit.: 33).

Para quem já experimentou “fazer teatro”– representar, o olhar do público é o primeiro elemento a ajudar-nos. O facto de estar presente, atento, desperta os nossos sentidos, desafiando-nos e obrigando-nos a cuidar o nosso próprio comportamento.

“Se duas pessoas se encontram, sem nenhum olhar exterior, como num ensaio, existe a tentação e o perigo de se acreditar que essa relação é a única que existe. Podemos nesse caso cair na ratoeira da concentração interior que se torna em absoluto narcísica e não tem nenhum significado. É assim que vemos grupos que gastam tanto tempo em ensaios que acabam por perder a possibilidade de descobrir a energia que nasce da presença do terceiro elemento: o público. No momento em que sentimos essa terceira pessoa a olhar-nos, as condições do ensaio são sempre as melhores” (Brook, 1993: 24).

Nesse contexto, menciona a necessidade de demarcação de um espaço de representação, como uma convenção clara para os actores. Dá como o exemplo o uso de um tapete (op. cit.: 24):

“Fora do tapete estamos no quotidiano, podemos fazer o que quisermos, esbanjar a nossa energia, fazer movimentos que não exprimem nada de especial, coçar a cabeça, dormir...

Nada disso tem importância. No entanto, logo que estejamos sobre o tapete, temos a obrigação de mostrar uma intenção evidente, de assumir uma vida intensa. O que é muito mais fácil quando há um público”.

O palco é precisamente um lugar culturalmente autorizado para um comportamento extraordinário, tal como destacam Wallis & Shepherd (2002). Contudo, salientam, ainda os autores, que haverá sempre uma conexão visível entre os regimes corporais de uma cultura ou sub-cultura (aquilo que é adequado os corpos fazerem) e o que ela espera ou permite que os seus actores façam com os seus próprios corpos de palco.

O nosso comportamento, no dia a dia, é manipulado de acordo com as situações em que nos envolvemos. Por essa razão, conforme refere Brook (1993), quando nos envolvemos em tarefas delicadas artesanais, o nosso pensamento poderá perder-se por caminhos insondáveis, sonhando sem parar, sem que o nosso corpo se desvie da sua tarefa de minúcia em que os dedos o obrigam a uma rigidez de postura. Por outro lado, quando estamos com alguém que sofre, os nossos sentimentos são afectados, tornando-nos atenciosos e delicados para com a pessoa, embora estejamos, muito provavelmente, confusos quer em pensamentos, quer em movimentos de corpo. No entanto, quando pretendemos argumentar com alguém, intelectualmente, tentamos transmitir uma imagem de segurança e clareza nas intenções, sensibilidade, esforçando-nos para que o corpo se manifeste correcta e equilibradamente e, aí, percebemos que os três elementos que nos formam – pensamento, emoção, corpo – não podem comportar-se *de qualquer maneira*. O elemento fundamental é o corpo.

“O actor deve ser aquele que entra directamente em contacto com o fenómeno da expressão, percebendo como, quando e porque ela ocorre em si mesmo. Deve aprender a ver-se, a trabalhar o seu corpo e partes deste como um artista a misturar cores, observando o efeito, preparando um quadro” (Azevedo, 2002: 135).

O corpo é o material que é trabalhado, experimentado, dominado e transformado, de acordo com as exigências do trabalho do actor.

“Esse duplo enfoque: corpo-realidade do eu, corpo-ficção do actor fundem-se numa mesma concretização, dois modos de ser que não são a mesma coisa.

Por isso é que jamais o corpo em si deverá ser o nosso objecto de estudo e nem objectivo de um labor específico com actores. O que se trabalha é uma totalidade que pensa, sente, age; que é pensada, sentida, agindo no fenómeno da interpretação” (op. cit.: 135).

A experiência emocional do ser humano, que encerra em si traços através dos quais a emoção se revela (sorriso, choro, atitudes, posturas...), encontra no teatro uma série de comportamentos identificáveis, que geram situações psicológicas e dramáticas que estruturam a representação. No teatro, as emoções manifestam-se por uma linguagem do corpo e do gesto.

Davoli (2002) destaca que preparar uma pessoa para ser um actor espontâneo é uma das grandes dificuldades do nosso trabalho. É necessário que ela ceda as suas emoções, os seus desejos pessoais às personagens criadas por ela ou pelos seus colegas de grupo, de modo a dar veracidade à acção dramatizada.

O trabalho de um actor visa, em última instância, a transformação. O seu corpo não é um invólucro, mas a concretização que torna visível e palpável a invisibilidade interior, pelo que não pode ser considerado em separado do actor, anulado e castrado nas suas sensações, emoções e pensamento.

Azevedo (2002) afirma que lado a lado com a quebra de estereótipos habituais, o actor ao fazer uma análise consciente e objectiva das suas acções pode criar um referencial particular de movimentação. Deverá ter a capacidade de observação da sua própria gestualidade e da dos outros; gestos presentes na vida que lhe permitem um entendimento da leitura corporal e a criação de uma linguagem corporal própria, sem vínculos a qualquer estilo formal, uma vez que os seus movimentos deverão ter origem no seu íntimo, sendo exteriorizados de modo preciso e perceptível.

A experimentação, por parte do actor, de diversas posturas, movimentos e gestos, ainda que totalmente opostos àqueles que caracterizam o seu

quotidiano, serão uma sólida base de trabalho e uma fonte de inspiração criadora. Nesse sentido, nem sempre o trabalho de mesa é fonte de inspiração criadora para todos os actores. A tradução do conhecimento que têm da personagem e das situações que a envolvem, muitas vezes só consegue ser expresso depois de muitas experiências de movimentação. A soma de várias experiências repetidas, vários exercícios corporais explorados pode abrir portas ao universo afectivo do actor, proporcionando, simultaneamente, a formação e a transformação de imagens corporais.

“Assim como não se pode escrever um poema sem o domínio da palavra (e o seu uso gramatical nas frases), do mesmo modo o trabalho corpóreo deve prever (e desenvolver) a existência de um vocabulário mínimo (e básico) para que textos interpretativos possam ser criados e tecidos no corpo do actor. E esse mesmo tecido (que no fundo resultará em máscara) é resultado de uma alquimia profunda; o actor por inteiro é tocado pela transformação que, no entanto, perdura apenas no tempo da representação” (Azevedo, 2002: 278-279).

O corpo de um actor implica, necessariamente, a invasão da sua capacidade interpretativa, do mesmo modo que a sua interpretação está vinculada ao seu corpo. O trabalho de corpo permite tratar o que é visto, mas igualmente, invadir no mundo de desejos e sonhos, que são estimulados a partir do exterior.

Daí a importância estratégica e a tentação, como refere Durand (1975: 115), de se considerar o *“teatro como o lugar do gesto, o lugar em que poderia ser surpreendido um texto primeiro, independente da linguagem falada, lugar subterrâneo que é também o lugar do fantasma e que poderia ser chamado o corpo”*.

Mas, sob a capa de formalização do gesto e da palavra, esconde-se a espontaneidade interior, a qual está relacionada com função criadora que orienta padrões de comportamento cénico mais ou menos organizados. A capacidade de improvisação do actor tem por alicerce a espontaneidade, que se caracteriza pela arte da flexibilidade, do imprevisto, da surpresa, mas também como a arte do controle e da adaptação. É essa dualidade – ser espontâneo, mas ser, igualmente, controlado – que deve nortear a capacidade criativa de um actor.

2. A improvisação e a dramatização

"Porque temos que representar uma obra já escrita, quando a vida nos oferece tantas situações que merecem ser revividas num palco?" (Moreno, 1977).

Muitas vezes acontece, durante a representação teatral ou mesmo durante os ensaios, serem ditas palavras ou frases, surgirem situações imprevistas que são aproveitadas e estimuladas pelos actores em cena e que não faziam parte do texto escrito. Quando essas frases ou expressões orais se tornam mais frequentes e se recorre a elas sistematicamente, aumentando, desse modo o tempo de duração do espectáculo, isso significa que o texto escrito se resume a um esquema. Numa situação dessas, o ponto de partida para a representação teatral é um esboço, que será preenchido por signos verbais e gestuais e em que o texto como produto literário será negado.

Existem, como já verificámos, duas formas de traduzir o teatro em acto. Tradicionalmente, idealizamos o teatro como fruto da concepção de um autor, com o intuito de que a peça que escreve seja o mote para a criação de um espectáculo. Para tal, será feita a montagem da peça em função desse texto escrito. Outro processo é aquele a que já nos referimos de negação da peça escrita. Esta é, muitas vezes, a base de uma definição de improvisação. No entanto, havendo uma representação, existe algum tipo de texto.

Mas será que improvisar a partir de um esboço, de uma ideia pré-concebida deixa de ser improvisação autêntica? Em nossa opinião, de maneira nenhuma.

A história do teatro tem um grande exemplo desse tipo de teatro baseado na improvisação, em que os actores improvisando conseguiram verdadeiros espectáculos, que é a *commedia dell'arte*.

"Independentemente do grau de improvisação, o cómico dell'arte é de qualquer maneira um autor – actor, mesmo que já traga nas suas mãos, para o seu espectáculo, um roteiro, personagens tipo, figurinos e acessórios cénicos. Trabalhando em palcos rapidamente improvisados, ele será sempre o Dramaturgo daquela escrita cénica, o responsável directo pelo preenchimento de duração do espectáculo, através da criação dos diálogos e inflexões vocais, bem como dos gestos e das mímicas e da utilização do material de cena durante

o acto de representação. Para ele a palavra escrita está longe da falada, arte cénica anotada daquela actuada” (Chacra, 1991: 62).

Na improvisação, muitas das falas lançadas e muito do que é jogado, durante os ensaios, poderá servir de base a um esquema, através do qual o ponto de partida para a representação em cena passa a ser o esboço, o qual será preenchido por signos verbais e gestuais que irão compor essa representação, onde o papel do texto, como produto literário, é nulo. Aqui, o actor é *“um autor – actor diferente do autor – Dramaturgo: este cria individualmente, numa relação puramente subjectiva com o imaginário, no silêncio e no isolamento da literatura; aquele, ao contrário cria no átimo da representação, num borbulhar de emoções que emanam de si e da assistência”* (op. cit).

Naturalmente que o recurso a determinados tipos de esquemas como ponto de partida para a criação e escrita do *texto teatral*, em substituição à peça de cariz literária, pressupõe uma escrita com base em improvisações. Neste sentido, o esquema ou o guião escrito, ainda que provisório, será a matriz pela qual os actores e, em algumas circunstâncias, o público, se guiarão. Trata-se de uma estratégia onde a improvisação influencia o *texto*.

“Do mesmo modo que encontramos um carácter improvisional na obra formalizada do teatro, encontramos um carácter formalizado no jogo improvisado. É esse aspecto que lhe confere carácter “textual” no sentido de “comunicação” e não de “auto-expressão” (Chacra, 1991: 66 – 67)

Os alunos, dentro da sala de aula, no momento do jogo de improvisação, criam situações com base nas sugestões que lhes são lançadas, criam diálogos, criam personagens, modificam as suas vozes, utilizam adereços, compõem cenários, ouvem os seus colegas que, alternadamente com eles, constituem também um público e os estimula. Em suma, com base na improvisação temos um novo processo de fazer *teatro* e de *escrever* uma peça. Cada um dos intervenientes nesse processo de criação será, simultaneamente, autor, actor e público.

Contudo, Booth e Lundy (1985) afirmam que os alunos de uma classe não constituem necessariamente um grupo, se não tiverem o sentido de identidade de grupo. Se não se sentirem confortáveis uns com os outros, hesitam na sua contribuição pelo medo do ridículo ou vergonha. Para se

contrariar tal situação, deverão ser estabelecidas algumas condições de modo a que o grupo amadureça e interaja cooperativamente. Para tal, sugere que o grupo seja subdividido em pequenos grupos de improvisação, o que permitirá que todos se integrem e conheçam *as forças* uns dos outros. É importante que trabalhem com diferentes pessoas e em diferentes alturas, para que experimentem a construção de diferentes papéis em diferentes situações. Ao moverem-se de grupo para grupo deparam-se com dificuldades de liderança, tais como, por exemplo, quem decide o curso da acção, quem representa cada papel. Tudo isto são contributos fundamentais para que cada aluno se sinta parte do grupo. Cada um negociando com os membros de cada grupo onde se insere, permitirá que todos contribuam para a acção dramática.

No início das actividades dramáticas são dadas as sugestões, mas é o grupo a tornar-se o responsável pela direcção que a improvisação toma. Não existem respostas previstas, nem finais correctos ou errados. Podem ser encontradas pistas nos pontos de partida sugeridos pelo professor, mas também podem ser encontradas direcções e serem construídas ideias com base nos pontos de vista dos outros elementos do grupo. A acção, na improvisação espontânea, tem um final aberto. Booth e Lundy destacam que o processo da improvisação contribui para o desenvolvimento das competências dramáticas, não para o produto que é criado.

Assim que o grupo inicia a acção dramática, espontaneamente, assume as consequências das suas acções, passando a ter a responsabilidade de manter a improvisação, resolvendo problemas e tomando decisões, caso seja necessário. Deverão ser criadas as condições para que sejam exploradas situações numa atmosfera de jogo, em que a improvisação implica dar e receber, libertos de qualquer público crítico, que não seja o próprio grupo interveniente.

Booth & Lundy (op. cit.: 61) afirmam que para experimentar o que é o Drama, devemos despende de algum tempo com o *papel*, improvisando. A liberdade de explorar situações dramáticas, sem a pressão de se estar a ser observado, proporciona, eventualmente, o *bom* teatro, e é a base de todo o *bom* drama. Enquanto se explora o Drama, interagindo uns com os outros, ocorre a aprendizagem que proporciona ao grupo o entendimento do *seu*

próprio Drama improvisado, e aí, então talvez o Drama possa ser aperfeiçoado e re-trabalhado para ser visto por outro grupo.

Quando se pretende uma improvisação única com todo o grupo, é necessário, também, trabalhar em pequenos grupos, o que propicia o surgimento de diferentes pontos de vista acerca de um mesmo assunto e poderá suscitar a necessidade de se passar à exploração das diferentes interpretações. Cada subgrupo apresentará a sua ideia para que o grande grupo escolha qual a mais adequada a ser seguida. Poderá haver situações em que o professor tenha de intervir como negociador de problemas exteriores ao processo da criação dramática e, alcançado o compromisso dos elementos do grupo, dar continuidade ao processo dramático.

Muitas vezes, o envolvimento dos alunos nas actividades dramáticas cria expectativas de tal ordem que os influencia no sentido de desejarem apresentar as suas criações a um grupo mais alargado que os seus colegas de turma.

Durante as várias sessões de trabalho que vão ocorrendo, os alunos apresentam as suas representações a um *público* muito restrito, que são os restantes colegas do grupo, através de um processo criador que deverá ser, no entanto, espontâneo. Ao atingir a forma desejada, tal conquista é uma perda, uma vez que a experiência livremente produzida, parece perder-se na elaboração da forma artística elaborada. Perda, porque vai havendo uma diminuição da espontaneidade e as improvisações, os esboços iniciais da actuação, que tendem a desaparecer ou submergir sob a capa de formalização.

Ao apresentar-se perante um público mais alargado, isto é, um público constituído por pessoas que não só os restantes colegas do grupo, mas também os colegas de outras turmas, professores e amigos, os alunos deverão adaptar-se perante essa nova realidade, tanto no que diz respeito a si próprios, como na relação de desempenho recíproco entre si e os seus colegas e na representação como um todo. Será essa capacidade de adaptação que caracteriza o carácter improvisador e espontâneo da representação organizada e elaborada.

Mesmo o actor profissional, aquele que memorizou o texto, o ensaiou em termos de diálogos, gestos e marcações cénicas, improvisa em cada novo espectáculo que faz, sessão após sessão. A própria natureza da arte dramática é efémera e, como tal, um actor nunca se repete, mesmo que deseje que tal aconteça. Isto porque cada representação terá sempre algo de novo, a tal imprevisibilidade que a distingue da representação anterior, porque não é permanente como uma pintura, por exemplo.

A improvisação não serve unicamente a preparação do processo que conduzirá à representação. Aliás, na representação formal deveremos ter sempre em conta os vestígios de improvisado, o que, de modo contrário, nos levaria a correr o risco de transformar a arte do actor em algo mecânico e *puramente* formal. Isso contraria a própria natureza da representação. À representação teatral subjaz a presença física do actor e do espectador num dado momento, “*o que confere ao teatro o seu carácter efémero e de um certo modo imprevisível, fazendo da arte do actor uma constante criação, por isso talvez a mais emocionante e a menos monótona das expressões artística*” (Chacra, 1991: 73).

O trabalho desenvolvido no palco estimula um olhar diferente sobre o texto, passando a haver uma nova preocupação: com espaço e com o corpo. Por vezes, opta-se pela passagem directa ao palco, sem o chamado “trabalho de mesa”, onde habitualmente é feita uma leitura e reflexão colectiva sobre o texto. Ryngaert (1996) chama a atenção para um equívoco comum relativo às repetições dos ensaios, afirmando que repetir/ensaiar não significa repisar sistematicamente um projecto continuado no texto, mas antes procurar diferentes modos de experimentar o texto a ser interpretado.

Quando nos propomos desenvolver actividades dramáticas dentro da sala de aula, surge-nos, necessariamente, a **Dramatização**. Os objectivos gerais da Dramatização passam pela valorização dos diversos recursos expressivos ao alcance da criança como meio para criar e representar a acção, bem como para comunicar e valorizar o fruto das suas criações. Permite, ainda à criança a capacidade de se projectar, de experimentar

novas vivências e de manifestar sentimentos diferentes dos seus próprios sentimentos.

Muitas vezes, encontramos a denominação Expressão Dramática como equivalente a Drama ou a Dramatização, mas na verdade a Dramatização é uma componente das práticas dramáticas, que integram a disciplina de Expressão Dramática (nomenclatura francesa) ou do Drama (nomenclatura anglo – saxónica).

Por Dramatização entende-se o processo que dá forma e condições dramáticas àquilo que originalmente não é matéria dramática. A palavra *Drama*, de origem grega, significa *acção*. Em termos específicos, o Drama, em conjunto com a Tragédia e a Comédia, significam os três grandes géneros dramáticos. Mas em termos mais genéricos, pode-se referir o significado que a literatura atribui à palavra *Drama*, de *acção convencionalmente repetida com finalidade artística*. Desse modo, a Dramatização é a acção de criar Drama.

Para a compreensão dos elementos que integram e caracterizam a Dramatização, recorreremos aos diversos recursos expressivos usados pelo teatro, uma vez que estes são comuns a uma e a outra. Tais elementos são os seguintes: a expressão linguística, a expressão corporal, a expressão plástica e a expressão rítmico-musical. O processo da Dramatização, desde a sua origem, reflexão paralela e encenação, é similar ao do teatro, uma vez que implica:

- a) A Dramatização em si mesma, que corresponde ao texto de autor a que o teatro recorre, através do processo de criação do argumento;
- b) A montagem cénica, que é desenvolvida através dos actores em teatro e dos alunos na sala de aula;
- c) A contemplação ou reflexão posterior, pelos espectadores e pelos alunos envolvidos no jogo dramático implícito, através da montagem cénica.

Após a selecção e organização dos elementos que funcionarão como indutores à criação da acção que será retratada no argumento, o processo criativo que a Dramatização proporciona é desenvolvido em grupo, nas fases da Dramatização propriamente dita e na montagem cénica, implicando alguns princípios básicos fundamentais para esse trabalho conjunto. Assim,

numa primeira fase, o grupo deverá encontrar um consenso em relação à aceitação e/ou rejeição de propostas, em função das exigências do argumento que se está a criar. Deverá também ter presente algumas convenções dramáticas e os elementos básicos do Drama – as personagens, o conflito, o espaço, o tempo, o argumento, o tema.

Por vezes, deparamo-nos com textos em que não existe estrutura dramática, isto é, em que não há conflito, considerado um elemento essencial para a estrutura dramática. Tratam-se de textos de estrutura narrativa, nos quais existe uma só personagem ou apenas o narrador, que nos conta o sucedido, mas sem que haja conflito, o qual implica a relação, pelo menos, de duas personagens. Tais textos podem, no entanto, vir a adoptar aparência e forma dramática e serem susceptíveis de encenação. Por exemplo, se tentarmos reproduzir uma acção, real ou não (pessoas, animais, seres irrealis ou abstractos), o simples facto de estes, na convenção dramática, se converterem em personagens, transforma a acção em condição dramática. É a aceitação dessa convenção que nos introduz no Drama, uma vez que a Dramatização consiste em dar forma dramática ao que não a tem e o Drama, por sua vez, é definido como acção convencionalmente repetida.

Quando, por exemplo, se opta pela criação de um texto colectivo, a partir de uma ideia base explorada por todos, poderá haver, em termos metodológicos, um momento de criação de um Guião Provisório que servirá de base à Dramatização. Para a realização de tal tarefa poderão ser propostas diversas explorações pontuais de situações improvisadas, sempre baseadas no referido guião do texto provisório criado pelos alunos, no sentido de que essas improvisações induzam a marcações de cena e conseqüente ajuste de diálogos e de estrutura do texto dramático. A dramatização do texto criado e a realização de uma montagem cénica poderá suscitar a aplicação de uma metodologia baseada em exercícios e jogos dramáticos, que despoletem a espontaneidade, a atenção, a concentração, a memória emotiva e sensitiva e a criatividade dos alunos. Contudo, as propostas lançadas para a acção do argumento deverão ser viáveis dramaticamente, de modo a serem postas em cena. O grupo, em

conjunto, deverá, pois, dominar alguns conceitos e verificar algumas convenções e limitações da acção dramática.

Em termos de estratégia, Cervera (1996) sugere que quando o processo criativo se encontra num impasse - por não surgirem mais ideias, por alguma dificuldade de resolução de cenográfica, ou pelas dificuldades próprias de um processo que utiliza como instrumento tão só o diálogo entre os elementos do grupo -, a solução é passar para o ensaio da montagem cénica já projectada. Desse modo, o que não surgiu antes, surgirá então mais espontaneamente e com mais clareza, pois a acção como jogo é mais fácil que a expressão e o diálogo.

Por seu turno, Basadre (1995) descreve-nos um processo de criação de um esquema de trabalho em grupo, para a criação de um guião de uma história, a partir da qual se desenvolverá a Dramatização. Sugere que o grande grupo seja dividido em pequenos grupos e cada um deles redija um guião de uma história. Posteriormente, juntam-se de novo em grande grupo, para que em comum (a) argumentem sobre qual a história de que mais gostaram ou (2) fazendo uma *mistura* das diferentes histórias e elaborando, em seguida, um primeiro esquema base. Sugere uma outra possibilidade, em que o grupo, em conjunto, vai sugerindo ideias (no modo do *brainstorming*) que vão sendo anotadas. Em seguida, são lidas todas as ideias registadas e seleccionam-se as consideradas mais interessantes, elaborando-se, igualmente, um primeiro esquema base.

A Dramatização, como destacámos, implica dar forma dramática a determinados tipos de texto que não a têm. Assim, por exemplo, poderemos dramatizar uma narração livre, uma adaptação de textos, uma elaboração cénica a partir de um texto, temas variados, um relato, uma notícia, entrevistas... A dramatização pressupõe o exercício de técnicas de expressão dramática, as quais proporcionam a exploração de técnicas de criação de textos dramáticos, como é o caso do guião (*libreto, script, roteiro*) que, por sua vez, propiciam a sua subsequente *performance*.

A expressão e a comunicação oral, suscitadas pelo processo de criação dramática desenvolvido em grupo, e pela partilha e debate exigidos pela necessidade de tomada de decisões consensuais, conduz à prática de

estruturas orais, tais como a conversacional, a expositiva e a argumental, às quais nos referiremos mais adiante. Por outro lado, a própria necessidade de criação, caracterização e interpretação das personagens proporciona o combate da vergonha e da timidez que limitam, muitas vezes, uma expressão oral satisfatória. Possibilita, também, a correcção de pronúncia e de entoação de frases, de adequação do texto ao contexto, de exploração da capacidade de reacção e fluidez verbal, da capacidade de escuta, da criação de conflitos, de cenas.

O processo criador da dramatização utiliza a acção como matéria literária. São os próprios intervenientes na acção que constroem o texto. Mas enquanto no texto a acção se conta, na Dramatização a acção representa-se. Daí a definição de Dramatização como criação da acção convencionalmente repetida.

A Dramatização vai buscar o seu nome a um dos estádios de elaboração do teatro, mas não tem como requisito a presença do público:

“Podemos dizer que a Dramatização incorre num processo convencional em que as coisas – objectos, actos, pessoas – deixam de ser o que realmente são para converter-se naquelas que representam. Um general, ponhamos o caso, é general na realidade. Mas um actor, sem graduação nem vocação militar, converte-se convencionalmente em general ao submeter-se a uma série de transformações no falar, no vestir, no actuar, que lhe permitem interpretar o papel de general.

(...) O mesmo que sucede com as pessoas e os objectos acontece também com as histórias representadas. A história real, o facto autêntico, é o que teve por executores os que de verdade o viveram activamente. Este facto torna-se dramático – Dramatiza-se – quando se reproduz dentro da convenção dramática” (Cervera, 1996: 28).

Para tal, recorre-se ao jogo dramático, actividade lúdica em que as crianças se envolvem colectivamente para reproduzir acções que lhes são familiares e, simultaneamente, convertê-las na trama do seu jogo. Estão, sem saberem assumem convenções dramáticas, distribuem papéis, criam espaços dramáticos e improvisam. No entanto, e como já se destacou, nem todos os textos, jogos ou situações criadas, possuem estrutura dramática, não existindo o *conflito*, essencial para a reprodução da acção. Tratam-se de textos ou situações criadas que poderão adoptar forma e aparência dramática e virem a ser encenados, ainda que sem a tal estrutura dramática.

O processo de Dramatização pressupõe a soma de uma série de elementos, bem como a planificação da representação. É a esta última que se

chama de montagem cénica ou *pôr em cena*. No entanto, a montagem cénica não é o mesmo que dramatização.

Podemos *dramatizar*, por exemplo, um conto, em que a narrativa é convertida em acção pelo jogo dramático; também podemos *encenar* um poema lírico ou uma canção, desprovidos de acção, mas mantendo inalterado o seu texto. Mas em ambos os casos, para que possam ser *apresentados*, ter-se-á que recorrer ao *pôr em cena*. Para a encenação ou *pôr em cena* é necessário a posição do encenador e dos intérpretes, o que significa que um dado texto dramático ou um mesmo esquema de jogo dramático possa ter diferentes interpretações consoante a abordagem que lhe for dada: cómica, trágica, poética, surrealista...

A Dramatização, caracterizada pelo jogo dramático – uma vez que a acção é matéria de representação e de jogo – conjuga, ainda, uma série de tarefas que necessariamente se valem da expressão escrita. Tais tarefas são para nós de uma importância particular, por se adequarem de forma exemplar a grande parte do trabalho desenvolvido no decurso da presente investigação.

Em primeiro lugar, a organização de uma acção dramática exige a elaboração de um esquema ou uma ficha - resumo que concretize os seus elementos básicos (personagens, espaço, tempo, conflito e tema).

Em segundo lugar, pela representação de um conflito mediante a técnica da improvisação, é conveniente abordar uma tarefa algo mais complexa que consiste em organizar a acção através de guiões escritos. Essa tarefa permitirá desenvolver conteúdos de personagens, de lugares, de ambientes..., a estrutura narrativa, os aspectos formais e normativos da expressão escrita.

A própria prática teatral permite uma aproximação vivencial ao teatro como género literário. A leitura dos textos potenciará a capacidade de compreensão e interpretação de textos escritos, permitindo conhecer as estruturas, interna e externa, assim como os elementos básicos que configuram um texto dramático, o que facilitará uma maior compreensão das obras clássicas e actuais.

O texto dramático construído pelo grupo tem um carácter de obra aberta e incompleta que permite as mais variadas e distintas encarnações de personagens. É o ponto de partida para a exploração de ensinamentos de aspectos de cariz mais espectacular, nomeadamente, no que diz respeito à

expressão corporal, voz, improvisação, jogo dramático, noções de cenografia, maquilhagem, vestuário e de conteúdos mais profundos, como as acções, emoções, sentimentos e pensamentos, a que Stanislavsky chamou de 'sub-texto'.

3. A criação da personagem

A criação de uma personagem é, naturalmente, o fascínio de um actor. Ainda que se trate de uma figura concebida por um autor, é o actor quem traduz, pela sua interpretação dramática as atitudes e condutas desse ser imaginário, com o qual muitas vezes se identifica ou por quem se fascina. Quando o actor lê, pela primeira vez, um determinado texto de uma peça com o intuito de representar o papel de determinada personagem, inicia-se um processo de criação artística, para o qual contribuem as suas características pessoais e as próprias características da personagem.

Assim, o corpo do actor pode ser instruído ou controlado pelo texto, quando este determina aquilo que é necessário usar, em termos de figurinos e de adereços de palco com os quais é necessário lidar. Em certos tipos de teatro, ou determinadas *performances*, o corpo do actor é o veículo, o meio de conduzir a história, de transmitir o diálogo.

Stanislavski defendia a importância de utilizar a voz, o corpo, o modo de falar, de andar, de se mover. O actor deveria encontrar uma forma física para a personagem, correspondente à imagem interior que se tenha feito dela, sem a qual seria impossível transmitir aos outros a vida mesma dessa imagem interior. Para ele, a construção exterior da personagem, aquela que passa e é transmitida aos espectadores, é a que ilustra a concepção interna do actor acerca do seu papel, da sua personagem.

Pode-se construir o aspecto exterior da personagem de dois modos: ou por intuição, ou por meios técnicos, puramente mecânicos e exteriores. Como destaca Stanislavski (1977: 12) cada actor constrói a sua personagem à sua maneira, mas deve ter sempre presente:

“os ensinamentos da sua própria experiência de vida e da experiência dos seus amigos. Os quadros, as gravuras, os desenhos, os livros, as histórias, os romances, um mero incidente da vida quotidiana, tudo isto tem valor. O único imperativo ao qual deve obedecer consiste em que não deve nunca, ao longo das pesquisas puramente exteriores, extraviar o seu «eu» interior” .

Para a construção da sua personagem, o actor usa como referência uma vida real ou imaginária, conforme a sua própria intuição, conforme aquilo que pôde aprender examinando-se ou examinado os seus semelhantes.

“A interpretação que o actor fará do papel será sempre um reflexo da sua personalidade, ainda que a peça tenha sido criada por outra pessoa (o Dramaturgo), ainda que as escolas de actores variem, ainda que ele tome como modelo outros artistas, etc. Isto porque, sendo ele próprio – o seu corpo, as suas emoções, a sua razão – o seu instrumento de trabalho, este acaba de algum modo por reflecti-lo sob a capa da persona” (Chacra, 1991: 73).

Ryngaert (1996) afirma que para o teatro grego, a *persona* é a máscara, o papel desempenhado pelo actor e não a personagem esboçada pelo autor dramático. O actor é somente um intérprete, não se confundindo com a ficção, pelo que o público não o considera como uma encarnação da personagem textual. Na maior parte do tempo utilizamos essa mesma palavra, personagem, para designar as diferentes encarnações da partitura textual prevista para ser representada em cena por um actor.

No entender de Ryngaert, a personagem não existe verdadeiramente no texto, ela só se realiza no palco, mas ainda assim é preciso partir do potencial textual e activá-lo para chegar ao palco. Por um lado a personagem tem referências na vida, por outro, ela é construída no texto e através dele. Por sua vez Rey (2005: 1) salienta que:

“A personagem nasce na sinopse, passa pelo exame do director, da equipa, do actor, e quando é aceite, composto, criado interiormente, vai ser mostrado a um público”. (...) “A personagem é aquilo que o Dramaturgo criou no papel, mais os cenários que o circundam, as roupas que veste, o penteado criado por ele, as luzes que o iluminam, as cores pelas quais se optou, todos os signos a serem lidos e decifrados pelo espectador”.

A leitura de um texto não deve implicar o conhecimento prévio de como será a personagem, senão nada tiraremos do texto a não ser argumentos justificativos mais ou menos úteis ao que já queríamos construir desde o início. É importante, assim, que o trabalho da construção da personagem seja feita aos poucos, moldando-se gradualmente, apesar de ela já existir no texto. Há uma tendência para procurar nas didascálias e nos discursos todos

os detalhes que permitem construir uma figura, mas podemos procurar esses elementos no texto, pela nossa leitura e interpretação. A análise da personagem não deve ser feita com base na procura do *stock* de informações, particularmente no discurso, que permitirão decifrar as características da personagem, mas antes dar a palavra à personagem, com toda a sua indeterminação, procurar tudo o que pode permitir ilustrar o discurso da personagem.

Os procedimentos de leitura da “personagem” não invalidam a construção de uma personagem autónoma, completa, nem mesmo a um assunto pleno de enunciação, mas um certo número de determinações que só têm sentido por relação à acção dramática e ao discurso onde a personagem é o enunciador (Helbo, Johansen, Pavis e Ubersfeld, 1987; Ryngaert, 1996).

As palavras proferidas em cena, as emoções, a história apresentada, a vida da personagem – não a do actor -, reflectem sempre algo do actor, uma vez que ele é o seu próprio instrumento de trabalho. O seu corpo é o seu meio de expressão, ao mesmo tempo que é fonte de criação cénica, reflectindo a sua pessoa na sua personagem.

“O formato de um nariz e de uma boca, o tamanho das mãos, a altura, o peso, o timbre de voz e, ainda, o temperamento, a inteligência, etc., enfim tudo aquilo que é comunicável por um corpo “actuante”, mesmo que esteja o mais disfarçado possível ou se dentro do princípio de “preparação”, tudo foi elaborado de tal sorte que cada detalhe do desempenho (o andar, a expressão facial, os olhos, os gestos, etc.) esconde cada vez mais o actor, mesmo assim arrolará, de algum modo, em algum grau, a sua personalidade (aspecto físico, emocional e racional). Por isso a simples aparição do actor em cena – a sua presença física – já nos causa logo no início do espectáculo alguma impressão em relação à personagem” (Ryngaert, 1996: 75).

A construção da personagem, expressão comumente usada na gíria teatral, significa que a personagem vive pelo corpo do actor, pelos seus traços, pela sua voz, cujos contornos foram já traçados no texto e definir-se-ão nos ensaios. No palco, o actor continua o seu trabalho de criação, de construção da personagem, para um público, que é o receptor sem o qual a representação teatral não ocorre, que se apoia na personagem para entrar na ficção. De igual modo não devem ser descurados os traços físicos. Poderá haver marcas que nos remetem a um possível passado das personagens. A imagem que a personagem apresenta conta a sua história e tanto pode

pretender revelar como dissimular aspectos relativos à sua vida passada, valorizados ou não pela caracterização teatral.

As indicações cénicas são elementos de referência importantes para a construção das personagens: os discursos que pronunciam acerca de si próprias, os discursos acerca das outras personagens, as acções que realizam, as acções que pretendem realizar e que têm significado para o enredo. Assim, quando a nossa pretensão é sermos fiéis à mensagem que retiramos do texto, é importante que não nos afastemos demasiado dele e das suas referências.

No entanto, sabemos que muito da construção da personagem será resultado de interferências culturais, de realidades sociais, de referências a determinadas pessoas.

Ubersfeld (1993) entende que cada personagem deverá ser analisada em particular, uma vez que muitos dos traços que as caracterizam se tornam pertinentes para toda a estrutura da acção e permite reconhecer oposições e semelhanças.

Monod (1987) fala de *constelações* de personagens, do microcosmo estruturado no qual elas são totalmente interdependentes. Usualmente, cada uma delas tem um nome atribuído, que são uma indicação, igualmente importante, a ponto de alguns Dramaturgos as privarem de nomes, certamente para que não fiquem muito marcadas socialmente, e para que a ênfase se coloque no que elas dizem, na acção e no seu sentido.

Ryngaert (1996) chama a atenção para a utilidade de ter como referência as indicações que dizem respeito às personagens. Tratam-se de informações que nos permitem *visualizar* a figura das personagens no texto, ainda que não sem a certeza de que sejam essas as figuras correctas ou as figuras indispensáveis.

“As escolhas intervêm no momento da passagem ao palco, quando uma constelação de actores substitui uma constelação de fantasmas. Embora na análise buscássemos saber tudo desses fantasmas, nem todas as informações se mostram úteis e nem todas devem ser tomadas como dinheiro à vista. Por mais precisa que seja, a nossa investigação não resulta num documento de registo civil. As informações do texto são sujeitas a caução e deixam uma margem de interpretação importante, a do trabalho artístico.

A personagem textual jaz entre as referências; compete ao palco alteá-las, dando-lhes ou não importância” (Ryngaert, 1996: 135).

A personagem define-se, também, pelas acções que realiza, pelo modo como se insere no enredo e como actua: o que faz e o que quer fazer. Só existe de facto pelas acções que pratica e pela relação com outras personagens (Ubersfeld, 1993; Ryngaert, 1996; Pallotini, 2005; Rey, 2005). Não deverão ser feitos juízos de valor sobre as suas motivações, mas apenas considerar o que é estritamente a participação da personagem na acção.

No entanto, nem sempre é simples definir o que a personagem faz, pois muitas vezes ter-se-á que levar em conta ideias feitas, avaliar as relações entre a fala e a acção, as diferenças entre a vontade ou o desejo de acção e o que é realmente efectuado. A análise da personagem, o que ela faz (e o que ela não faz), os desejos que exprime através do texto, permite-nos perceber qual o seu estatuto na acção e conhecer a sua identidade fictícia apenas esboçada através dos discursos que profere.

Pallotini (2005: 1) refere que para traçar o perfil da personagem é importante traçar o seu perfil histórico, pois os factos que marcaram a sua existência contribuirão para uma melhor criação de teia de acções que vão compor o seu Drama.

“O objectivo de se criar um perfil existencial está na necessidade de se manter uma coerência com referência aos actos das personagens. Mas lembre-se que isto não quer dizer que todas as acções praticadas pela sua personagem serão, a priori, esperadas. Devemos ter em mente a necessidade de criar expectativas, desvios de condutas. O elemento surpresa é fundamental em sua trama. Portanto, quando estiver “persequindo” a sua personagem pelos anos de escola e depois na faculdade, deixe espaço para as fugas, possibilidade de transformações das acções esperadas. Sabedores de que escrever está também na habilidade de perguntar-se e obter respostas, para conduzir a trama por caminhos criativos, não devemos, sempre, dar respostas óbvias para as acções esperadas”.

Os discursos das personagens são o elemento principal para a sua identidade. Saldaña (2003) afirma que muitos encenadores e actores analisam a personagem examinando (a) o que ela diz abertamente ou de forma encoberta, sobre a sua vida e objectivos; (b) o que faz para alcançar esses objectivos; (c) o que as outras personagens dizem sobre ela e como a apoiam ou impedem de atingir os seus objectivos; (d) o que o Dramaturgo oferece acerca das personagens nas direcções de cena ou texto

suplementário; e (e) o que o criticismo dramático e a experiência de vida pessoal oferece acerca das personagens. A fala de cada personagem fornece ao leitor e, posteriormente ao espectador, informações sobre o desenrolar da acção.

Usando as palavras de Ryngaert (1996: 117), essa informação pode ser identificada, segundo quatro tipos, a seguir clarificados:

“Abundante: a fala das personagens fornece informações exaustivas sobre a sua situação, o seu estado civil, o seu passado, as suas esperanças; as suas relações com as outras personagens.

Rara: nenhuma dessas informações é dada, e o diálogo funciona segundo um implícito tão intenso entre as personagens que toma o aspecto de uma conversa privada da qual o leitor é como que excluído.

Directa: as informações são fornecidas pelo que elas são, sem que o autor procure dissimular o seu carácter de mensagem destinada ao leitor ou ao espectador. Elas podem assumir a forma de monólogos ou de comunicados.

Indirecta: A través dos meandros dos discursos, compete ao leitor ou ao espectador formar uma opinião sobre o grau de utilidade das informações que lhe são fornecidas”.

A informação pode, também, ser pública, apresentada como tal, ou dissimulada, tomando o aspecto de uma conversação; pode, igualmente, ser intensa, o que significa que é dada ao longo de todo o texto sem o recurso a momentos particulares para que tal aconteça. A forma como a informação é dada e combinada varia conforme as Dramaturgias. É transmitida ao espectador de modos diferentes conforme a época, a estética dominante ou o carácter específico de um determinado tipo de escrita. A relação que é estabelecida entre a fala das personagens, a sua constituição como conversação, a sua verosimilhança, a forma como essa informação é transmitida, podem apresentar, pelos critérios expostos, diferentes configurações.

Saldaña (2003) e Pallotini (2005) destacam que o diálogo é uma função das personagens e ocorre quando duas ou mais personagens trocam pensamentos ou se confrontam num conflito interpessoal, revelando, por esse motivo, a reacção das personagens. Quando criamos as personagens, os diálogos que lhes atribuímos deverão ser fluidos e deverão estar relacionados com as necessidades da personagem, com as suas esperanças e as suas expectativas.

“O diálogo tem que comunicar informação ou os factos da sua história para o público. Tem que mover a história para a frente. Tem que revelar a personagem. O diálogo deve revelar conflitos entre e dentro das personagens, estados emocionais e transformações e/ou reversões de expressões de personalidade” (Pallotini, 2005: 2).

Assim, o diálogo fornece informações sobre as circunstâncias antecedentes, tanto no que diz respeito à personagem, como à própria trama, ao mesmo tempo que promove o desenrolar da acção. A forma como cada personagem fala, a expressão concreta ou abstracta das suas ideias, a maior ou menor formalidade das palavras que usa, a sua voz, caracterizam a sua própria identidade, tornando-a, por isso, única.

4. O espaço de cena

O trabalho de corpo, a estruturação gestual contribui, sem sombra de dúvida, para a construção do espaço cenográfico que podemos fazer surgir do texto, ainda que imaginariamente. Muitas vezes, esse texto poderá nem existir como texto escrito tradicional, podendo apenas ser um esboço de texto, um guião provisório ou um não – texto. No entanto, a construção do espaço é feito pelo gesto e, usualmente, também pela fala, apesar de poder estar, ou não, determinada ou informada pela leitura da estrutura textual.

A organização cenográfica, que é uma parte importante da escrita cénica, foi surgindo ao longo da história do teatro, como uma componente estética que foi sofrendo metamorfoses contrastantes. Como refere Helbo (1987: 42), *“na história do palco, a cenografia vai crescendo simples, o jogo decorativo tende a ser substituído pela iluminação e pela música; e mesmo pelo próprio actor, que se tornou o meio principal da imagem cénica”*.

O espaço pode ser real, servindo de ponto de partida, de inspiração à representação e/ou à criação cenográfica, ou dramático, em que cabe à cenografia a sua recriação, essencialmente, pelo recurso à expressão visual e plástica.

Por outro lado, para a construção desse espaço cénico está sempre presente um outro elemento espacial, relacionado directamente com o cenário, ainda que não seja cénico, que é o espaço reservado ao público.

Existe, ainda, um outro espaço, que é aquele que em princípio não se destina à representação, mas que deverá ser considerado. É um espaço que intervém no enredo para cenas que não se realizam em palco, mas que são evocadas ou relatadas pelas personagens. Os espaços ausentes, de onde as personagens vêm, ou para onde planeiam ir, existem “nos bastidores”, “fora de cena”.

Em termos de espaço teatral este poderá ser ocupado por um conjunto de elementos como os corpos dos actores, os objectos cenográficos ou de decoração e todos os acessórios de apoio cenográfico, em termos de luz, som, figurinos, etc., e que se relacionam directamente com a *performance*.

Para Helbo (1987: 45) a *performance*, é definida como o “*acto de enunciação que acontece na presença do observador, dentro dos limites das convenções teatrais*”. Continua, referindo que ela “*acontece dentro de um espaço físico tri-dimensional e num espaço cognitivo aleatório experienciado colectivamente*”.

Destaca, assim, o espaço físico tri-dimensional:

- “*Um espaço teatral: a área contida no teatro, incluindo o palco e o auditório.*
- *Um espaço cénico: a área onde os dispositivos de palco estão situados.*
- *Uma área cénica: reservada para a representação.*
- *Um espaço dramático. Uma área imaginária, a qual pode, mas não precisa ser representada no palco*”.

Cada uma destas modalidades de espaço condicionarão, naturalmente, o discurso.

A forma do espaço cénico é, também, um elemento importante, oscilando entre a forma frontal do teatro à italiana e a forma em cavalete, seja ela circular ou rectangular, central ou descentrada. Ubersfeld (1982) destaca que o espaço à italiana pressupõe um corte com o espaço do público, prestando-se a *performances* teatrais orientadas para a *mimesis*, para a representação da ficção, despoletando o imaginário para além dos limites da cena, criando um espaço cénico homogéneo com o mundo. Em contrapartida, as formas em cavalete não valorizam tanto a ficção mas sim a *performance*, o lúdico, a materialidade cénica. Existem, ainda, as formas mistas, compostas ou intermediárias em relação àquelas duas grandes formas, que caracterizam muitas das representações contemporâneas.

Podemos optar por espaços cénicos repletos de objectos ou, pelo contrário, por cenas completamente despidas. Em teatro pode-se procurar no objecto o seu aspecto decorativo, criar um ambiente cénico, ou utilizá-lo de modo funcional e utilitário.

Pela sua natureza, todas as coisas num texto de teatro têm a vocação de se tornarem um objecto significativo. Eles podem ser divididas em três condições:

a) Serem funcionais. Por exemplo, a existência de uma espada, devido a um duelo; um copo porque alguém bebe;

b) Caracterizarem um espaço específico ou o estado do mundo. Por exemplo, jazigos com cruces, significam um cemitério; um sofá e revistas, podem caracterizar uma sala; uma cadeira de trono, ou móveis de determinados estilos e épocas, remetem-nos a uma precisão espacio-temporal. O objecto textual pode corresponder a um efeito real ou a uma função referencial;

c) Figurarem simbolicamente realidades ou pessoas. Por exemplo, a coroa, simboliza o poder real, tal como a cadeira do trono; a canastra do peixe, simboliza a varina.

Por vezes, opta-se pela personagem como o único objecto cénico. Pode, ainda, acontecer que uma encenação inverta o uso tradicional dos objectos.

As encenações modernas tendem a desvalorizar cada vez mais o papel utilitário do objecto. No entanto, destacando o seu papel icónico (visual) e referencial, o papel retórico mais usual do objecto no teatro é o de ser metonímia de uma *realidade* referencial cuja imagem é o próprio teatro. Como destaca Ubersfeld (1993) no teatro naturalista ou no actual teatro chamado do "quotidiano", os objectos funcionam como metonímia no âmbito de vida "real" das personagens; o *efeito realista* dos objectos (o seu carácter icónico) é, na realidade, um funcionamento retórico, que nos *remete a uma realidade exterior*.

“O objecto é presença concreta, não tanto como figura icónica de um ou de outro aspecto de referente extra cénico, ou imagem do mundo, quanto esse mesmo referente ou esse mundo concreto. O corpo do actor e todo o trabalho que produz representa (move-se, baila, mostra); boa parte do teatro reside nesta mostra – representada do corpo, expressamente tomado ou não em conta pelo

texto teatral. Idêntico é o jogo do objecto, mostrado, exibido, construído ou destruído, objecto de ostentação, de jogo ou de produção; no teatro o objecto é um objecto lúdico” (Ubersfeld, 1993: 142).

A nossa perspectiva, é a de que a construção do espaço de cena deverá, também, ser resultado do trabalho de improvisação dos actores. Durante as primeiras sessões de abordagem ao trabalho de encenação, deverá haver espaço para a delineação cenográfica. O encenador deverá ser receptivo às experimentações dos actores, as quais embora possam parecer *caóticas*, poderão lançar algumas *luzes* sobre diferentes perspectivas ocultas, que dificilmente surgiriam se fossem pensadas *racionalmente*.

“A experiência mostra que deixámos de saber rir e admirar nos primeiros ensaios se se procede de modo a dar soluções antes mesmo de se ter examinado os problemas; que deixámos de nos surpreender e maravilhar pela fábula, mas que a seguimos como um comboio segue as suas calhas. É preciso anotar conscienciosamente as mínimas reacções, mesmo sendo ingénuas!”
Wekwerth (1976: 120).

Uma análise exaustiva e definitiva de um texto teatral pode não ser a solução ideal. Embora os actores esperem que o encenador lhes apresente as suas propostas, que se discuta tudo, muitas vezes, nos primeiros ensaios, a melhor opção será a proposta de acções psico-físicas. Por exemplo, como escutar ou não escutar, como se sentar, como se levantar, como se aproximar, como fugir, etc. O que se pretende é que nesses primeiros ensaios se estabeleçam diálogos entre os actores e o encenador, sem compromissos definitivos, sem análises exaustivas e trabalhos preparatórios. Pretende-se que a análise do encenador não influencie a espontaneidade do actor. Desse modo, o encenador deverá posicionar-se como um espectador ao receber as propostas dos actores, não sobrevalorizando as suas próprias interpretações e considerações.

Quando a nossa abordagem está relacionada com a dimensão teatral presente na Expressão Dramática, pensamos nos alunos como actores e no professor como um encenador. Nesse contexto, o importante é que esse professor saiba negociar as suas concepções com as dos seus alunos, tendo a consciência de que o saber profissional, mesmo que aberto e maleável, pode (deve) funcionar como um esteio orientador.

Capítulo 3

A justificação metodológica da investigação

Introdução

O objectivo geral que norteou a nossa investigação foi a criação de um texto colectivo suscitado por indutores que seriam explorados por todos – quer individualmente quer em pequenos grupos – e a sua dramatização. Nesse processo, todos os momentos tiveram uma importância particular e a sua articulação foi sempre desenvolvida com o fito da qualidade *performativa*.

Para tal, todo o processo foi estruturado e desenvolvido com base no programa da cadeira de opção de Expressão Dramática, do 3.º ano da Licenciatura em Ensino Básico. O facto de ser uma disciplina opcional permitiu que os 16 alunos inscritos na cadeira tivessem tido conhecimento prévio dos conteúdos programáticos previstos, nomeadamente, o projecto que se pretendia vir a implementar.

Em termos de conteúdos, o programa traduzia-se no seguinte:

“O processo de criação dramática:

1. *Leitura de textos*
2. *Interpretação:*
 - 2.1. *Individual*
 - 2.2. *Em grupo (Grupos de Criação)*
 - 2.3. *Partilha e negociação (Grande Grupo)*
3. *Trabalho em Grupos de Criação*
 - 3.1. *Delineação de uma estrutura primária*
4. *Da estrutura provisória à estrutura definitiva*
 - 4.1. *Delineação de um texto dramático em Grande Grupo*
 - 4.2. *Escrita*
 - 4.3. *Exploração Dramática*
5. *Estrutura definitiva*
 - 5.1. *Texto Dramático*
 - 5.2. *Performance*
7. *Avaliação da Performance*
8. *Avaliação do processo”*

Assim, aglutinamos muitas das alíneas previstas no programa da cadeira de opção do 3º ano de Expressão Dramática, adaptando os interesses que nos moviam ao dito programa, permitindo-nos a liberdade na escolha do tema.

Por sua vez, a escolha do indutor inicial foi baseada na análise de um extracto da obra “*De amor e sombra*”, de Allende (1997). A escolha desse indutor foi influenciada pelas profundas alterações políticas e sociais vividas em determinados países do mundo e as consequências em termos de fluxos migratórios, nomeadamente as mudanças drásticas que acarretam nas vidas dos envolvidos nessas migrações.

Os alunos intervenientes, enquanto estagiários e futuros profissionais do Ensino Básico, teriam grandes probabilidades de virem a ter a seu cargo, nas suas práticas pedagógicas, crianças oriundas de um qualquer país. A dificuldade de comunicação em termos linguísticos e as diferenças culturais tornam-se, muitas vezes, um problema grave em termos de integração na sala de aula e relacionamento humano desses alunos com os seus pares e até com o professor responsável pela turma.

É na interacção com os outros que se compreendem as diferenças. Pela expressão de sentimentos, de pensamentos, pela partilha de culturas, de experiências de vida, as crianças oriundas de grupos minoritários poderão afirmar-se enquanto fruto de determinada cultura e valores.

Por tudo isso, o cruzamento de diferentes mundos culturais e linguísticos deverão fundamentar a criação de projectos de turma, ou de escola, se for o caso. É importante que sejam criadas estratégias eficazes de integração das crianças oriundas de grupos minoritários nas escolas que frequentam, valorizando a sua língua e a sua cultura e o convívio saudável entre esses grupos culturalmente diversificados. A valorização da diversidade e o seu reconhecimento social deverão ser processos naturais inerentes ao sistema de ensino, o que, para tal, deverá suscitar modalidades que impliquem as famílias e os diversos actores sociais no processo educativo.

Como já antes defendemos, a Expressão Dramática proporciona, de modo exemplar, a possibilidade de concretização de experiências inter-

culturais. Destaca-se, aliás, a já citada Organização e Gestão Curricular do Ensino Básico, Decreto – Lei 6/01 de 18-1, em que se percebe a possibilidade de flexibilidade na procura de estratégias de acção conducentes a uma eficaz e saudável partilha de saberes e de vivências. Trata-se de um documento que visa determinar as orientações para a implementação do currículo nacional, isto é para “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo”.

Defendemos um currículo que reconheça a existência de diferenças em função de origens sociais e repertórios culturais, cujas consequências se repercutem dentro da sala de aula, para além das relações de poder que tais diferenças determinam nas relações humanas.

As actividades artísticas são as áreas, por excelência, que proporcionam e despoletam a originalidade, a iniciativa, a criatividade, a comunicação, o recurso a linguagens diversificadas, que entusiasma os alunos, envolvendo-os em tarefas de grupo e estimulando-os à cooperação, num projecto comum. Todas essas vertentes são estimuladas pela Expressão Dramática em particular, para além da possibilidade de afirmação individual, do “eu”, sensibilizando ao respeito à diferença, “à atenção do 'outro', o distinto de mim, a sua compreensão, a sua empatia e a sua representação e conseqüente desenvolvimento do espírito de tolerância e de crítica”.

Assim, a qualidade literária do texto não seria tanto o âmbito da nossa investigação, mas sim a dramatização como objectivo último, por entendermos tratar-se de uma prática de importância crucial para o crescimento individual e espírito de grupo das crianças com que os nossos alunos, futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, viriam a trabalhar.

1. Objectivos

O projecto desenvolvido foi estruturado com base no programa da cadeira de opção de Expressão Dramática, do 3.º ano da Licenciatura em

Ensino Básico, o qual permitia alguma flexibilidade na escolha do tema. Como já referido, a escolha do tema foi suscitada pelas profundas alterações políticas e sociais vividas em determinados países do mundo e as consequências em termos de fluxos migratórios.

Assim, respeitando os conteúdos programáticos da disciplina em questão, a nossa proposta era a da criação de um texto colectivo suscitado por indutores que seriam explorados por todos, quer individualmente quer em dois Pequenos Grupos de Criação e, posteriormente, explorados num único Grande Grupo, culminando com a sua *performance* ou representação final.

Por outro lado, a composição do grupo de alunos (quinze elementos do sexo feminino e um elemento do sexo masculino) e a adequação do texto às características da sua composição, também influenciaram a nossa linha de acção.

Desse modo, a nossa investigação foi pensada de acordo com uma metodologia directamente relacionada com a realidade com que os alunos, futuros profissionais, se iriam confrontar na sua prática docente. Tratando-se de um projecto de Expressão Dramática, nada mais compreensível que uma metodologia de trabalho em equipa, a qual permite a partilha e a troca de ideias, proporcionando a compreensão dos pontos de vista dos outros.

Cada fase do processo foi delineada de modo a que todos os envolvidos intervissem em todos os momentos de criação. Isto porque se pretendia que a experiência da implementação do projecto, cujo objectivo era a criação de um texto colectivo e a sua dramatização, se reflectisse nas práticas pedagógicas dos alunos enquanto estagiários e mais tarde, na sua prática docente como futuros profissionais do Ensino Básico do 1º ciclo.

2. Desenho da investigação

Como veremos no quadro 1, o Desenho da Investigação, apresenta oito momentos que correspondem aos oito momentos de criação.

Quadro 1: Os momentos do processo de criação

A. Momentos (actividades)	B. Instrumentos (produtos)	C. Tipo de informação recolhida (objectos)
1. Análise do texto de Isabel Allende	Texto aberto? Categorias: Temas, Espaços, etc.	Ideias principais do texto
2. Elaboração do guião de entrevista	Sugestão de questões abertas a colocar aos entrevistados	Guião de entrevista
3. Entrevistas	Guiões, transcrições das entrevistas	Narrativas retiradas das entrevistas dos imigrantes
4. Trabalho de mesa com dois Pequenos Grupos	Áudio e vídeo Gravação Transcrições Dois “esqueletos” de Texto Dramático Provisório	Dois Textos Dramáticos Provisórios baseados em indutores retirados das entrevistas dos imigrantes
5. Trabalho de mesa em Grande Grupo	Vídeo – gravação Transcrições <i>esqueleto</i> do Texto Dramático Provisório de Grande Grupo	Texto Dramático Provisório de Grande Grupo
6. Improvisações	Texto Dramático Provisório de Grande Grupo	Criação de Texto Dramático com base em improvisações
7. Trabalho de mesa	Texto Teatral de Grande Grupo	Representação final
8. Representação final		

Nos três primeiros momentos foram criados os instrumentos que serviriam de base à posterior criação de um *esqueleto* de Texto Dramático Provisório.

No 1º momento, a partir da análise de um extracto da obra “*De amor e sombra*”, de Allende, cada aluno criou um Texto Aberto. Fizemos, então, uma leitura extensiva de todos os textos por eles criados, de modo a encontrar os temas mais relevantes.

Através da análise de conteúdo, pretendia-se a criação de um sistema de categorias interpretativas acerca do Texto Aberto. Utilizámos, para tal, um critério semântico do “conteúdo manifesto” dos textos analisados, de modo a assegurar a sua *exaustividade* e *exclusividade*. Foi feita uma classificação

tipo nominal (Vala, 1989) com base na análise dos textos de cada aluno, a partir do registo de presença da(s) categoria(s), nas unidades de registo correspondentes, pelo que iam sendo feitas reformulações sucessivas até à forma final. Tentando salvaguardar a objectividade e pertinência da categoria (Grawitz, 1984), utilizámos algumas definições ilustradas com unidades de registo de texto. Determinadas as unidades de registo, voltámos de novo à leitura dos textos, de modo a identificar os factores que tinham permitido a diferenciação dos temas encontrados.

Assim, criámos apenas uma categoria interpretativa, a dos *Sentimentos*, ilustrada por diferentes unidades temáticas presentes em diversos enunciados expressos nos Textos Abertos. Tais enunciados relacionavam-se com quatro *Domínios*: das *Emoções*, do *Par Amoroso*, das *Sensações Físicas* e da *Política*.

Estes *Domínios* suscitaram o 2º momento, o da criação do guião da entrevista a imigrantes no nosso país. No 3º momento, foram realizadas as entrevistas, através das quais obtivemos as narrativas de vida de seis imigrantes.

De forma sequencial, os três momentos iniciais foram determinantes para o despoletar do processo criativo que se lhes seguiu, estipulando-se, por isso, serem sistematicamente convocados como elementos de referência para a criação do Texto Dramático Provisório.

Assim, após as transcrições dos diálogos dos entrevistados, o 4º momento traduziu-se num processo criativo em que dois Pequenos Grupos de Criação, separadamente, articulariam as narrativas obtidas pelas entrevistas aos imigrantes, de modo a serem criados dois “esqueletos” de Texto Dramático Provisório.

No 5º momento, os dois Pequenos Grupos de Criação juntaram-se num só Grande Grupo, com o objectivo de, através do trabalho de mesa, unificar os seus “esqueletos” Provisórios, criando um único *esqueleto* do Texto Dramático Provisório.

Já no 6º momento, os alunos ocuparam a área de representação, onde todo o trabalho de criação passou a ser elaborado com base no *esqueleto* de guião de texto. Este foi o grande momento de improvisações no palco,

proporcionando a criação de cenas, diálogos, marcações cénicas e resoluções cenográficas.

O 7º momento implicou o retorno ao trabalho de mesa para a clarificação e acertos de todo o trabalho efectuado em termos de criação de cenas e de diálogos.

Todo o processo culminou com o 8º momento, o da representação final.

3. Enquadramento metodológico

Quando tentamos estabelecer critérios e regras de trabalho, quando nos informamos acerca de várias teorias metodológicas aplicáveis à nossa pesquisa, muitas nos parecem desajustadas do âmbito do nosso trabalho, mas tantas outras parecem ser exactamente *aquela* que melhor se adequa aos nossos objectivos. Assim, o cruzamento de diferentes teorias metodológicas pode oferecer determinados enquadramentos que, articulados entre si, contribuirão para a construção de um corpo teórico que justificará a viabilidade e pertinência da nossa investigação.

No que se refere às estratégias metodológicas, entendemos que nos devemos orientar pelo marco de um modelo construtivista. Cremos que somente o pluralismo metodológico possibilita uma abordagem rica e compreensiva, de uma realidade tão complexa como a de um projecto teatral. Isto significa, como refere Martinez (2003) que em função do descritor ou variável concreta a avaliar, se optará por aquele método e aqueles procedimentos ou instrumentos de avaliação que resultem mais apropriados ou úteis. Podemos combinar metodologias de grupos de discussão, biografias ou histórias de vida com dados demográficos, questionários, observações, entrevistas estruturadas ou conversas informais, para dar alguns exemplos.

Ainda de acordo com o referido autor, a postura pluralista não supõe o *tudo vale para avaliar tudo*; significa que, mais do que polarizações metodológicas, selecciona-se cada método a partir da aplicação de critérios

de coerência e congruência, em que o *tipo de avaliação pretendida* surge em função da singularidade do *sujeito e do objecto da avaliação*.

Foi proposta ao grupo de trabalho a ideia de se criar um texto colectivo, a partir de um indutor - as entrevistas a imigrantes no nosso país -, que seria explorado por todos, quer individualmente quer em pequenos grupos. O objectivo seria a possibilidade de participação de todos os elementos do grupo, cujas características (quinze raparigas e um rapaz), tornariam extremamente complicada a selecção de textos adequados a tal número de pessoas. Entendemos a pertinência do projecto pela possibilidade da sua repercussão nas próprias práticas pedagógicas dos alunos, enquanto estagiários, e adequação à realidade com que, se iriam confrontar mais tarde, como professores, na sua prática docente.

Como destacam Carrasco e Hernández (2000), esta perspectiva contrapõe-se à do observador externo, com uma visão *objectiva* e independente, uma vez que, assim, a realidade educativa pode ser analisada com maior propriedade pelo investigador que partilha o mesmo marco de referência que as pessoas investigadas. A compreensão da realidade e a própria avaliação que é feita das interpretações que o indivíduo faz da realidade e da situação educativa nas quais está implicado, surgem do próprio sujeito e não do exterior. Pretende-se perceber como é que os intervenientes experimentam, percebem, criam, modificam e interpretam a realidade educativa na qual estão envolvidos.

Referem, ainda os mesmos autores, que a observação das pessoas no seu contexto natural e diário, entrevistando-as e analisando os seus relatos e documentos, permite um conhecimento directo da realidade educativa, que não é filtrado por definições conceptuais, operativas ou por grelhas de observação previamente estruturadas. O investigador pode, deste modo, tentar entender a pessoa a partir do seu interior, isto é, admitindo a influência dos valores que lhes são inerentes pelas suas experiências de vida e enquadramento social.

Destacamos, igualmente, Saldaña (2003: 228), investigador com o qual nos identificamos em termos de estratégias dramáticas e soluções pragmáticas de cariz teatral. Este investigador efectuou uma pesquisa em

etnodrama, onde nos descreve que a elaboração do seu guião se baseou na análise e dramatização de transcrições de entrevistas significativas, notas de campo, recortes de jornais e outros artefactos escritos. As personagens eram, geralmente os participantes retratados por actores, mas também poderiam ser os próprios investigadores e os participantes a constituir o leque de actores. Desse modo, salienta, a etnografia analisa os participantes em acção, pelo que há coisas que têm de ser mostradas no palco: *“réplicas descritivas com conclusões subtextuais acerca do modo como os participantes reagem facialmente, andam, gesticulam, posam, vestem, inflectem vocalmente e interagem uns com os outros. Estas pistas não verbais revelam muito acerca das personagens – e das pessoas reais”*.

As peças não foram feitas para serem apenas lidas; os guiões foram escritos especificamente para serem representados perante uma audiência.

“Se o diálogo ou monólogo consequente consiste em gente meramente a falar, então porque nos maçamos em usar os meios visuais no palco? Porque não converter tudo em teatro rádio drama ou teatro para leitores – ambos meios válidos mas cujo foco está na linguagem (e.g. “professor a falar), não na acção” (Saldaña, 2003: 228).

Chama, ainda, a atenção para o que entende ser uma questão chave para discernir o mais apropriado modo de representação e apresentação para a investigação qualitativa: *“será que a história dos participantes pode ser contada com vivacidade, de forma credível e persuasiva perante uma audiência, através de um relato escrito tradicional, um vídeo documentário, um portfolio fotográfico, etc.?” (op. cit.: 219).*

A arte de escrever para o palco é similar, mas também diferente, de criar uma narrativa dramática para trabalhos escritos com qualidade literária, uma vez que o etnoteatro utiliza os *media* e as convenções da produção teatral. O critério de um investigador que pretende elaborar um artigo etnográfico de qualidade num livro ou no formato de um livro, nem sempre está em harmonia com o critério artístico do teatro de qualidade. Saldaña afirma, embora podendo ser uma afirmação muito controversa, que o *objectivo* primeiro do teatro não é nem educar nem ilustrar; o *objectivo primário do teatro é entreter – entreter ideias e entreter para o prazer*.

Nesse contexto, o dramaturgo deverá, também, considerar os efeitos do seu texto noutros colaboradores etnoteatrais. O actor deverá poder ponderar à luz dos seus critérios pessoais, de modo a *sentir-se bem* interpretando as palavras de outro na descoberta de um fluxo, lógico, ou de uma justificação para os monólogos e/ou diálogos. A audiência, que deverá estar por dentro dos factos que envolvem o acontecimento, terá como critério principal: “*Interessa-me o que estas personagens estão a dizer?*”

Desse modo, o elenco das personagens para o etnodrama é composto pelo número mínimo de participantes necessários para servir a progressão da linha da história e as suas histórias deverão ser potencialmente atractivas para uma audiência. O diálogo, que ocorre quando duas ou mais personagens trocam entre si pensamentos ou se confrontam num conflito inter-pessoal, é obtido através dos dados, podendo ser descoberto na transcrição de entrevistas e/ou de conversas entre o investigador e o participante, através de uma entrevista a um grupo - foco, ou nas notas de campo de uma observação participante. Finley e Finley (1999) referem que a arte entra quando o diálogo é artisticamente construído, apoiado em diversas fontes de dados reunidas a partir de diferentes locais, diferentes participantes e diferentes períodos de tempo.

O diálogo é a forma de o dramaturgo mostrar a *interacção*, a *contracena* entre as personagens, termos encontrados regularmente na literatura da investigação qualitativa. Através do diálogo, não só avançamos na acção, como revelamos as reacções da personagem, o campo de representação da interacção simbólica.

Saldaña (2003: 221) afirma que todos aqueles que pretendem transformar as suas pesquisas em guiões devem ter presente que “o etnodrama é o *corpus dos dados – com todas as partes aborrecidas retiradas*”, comparando-o com um ditado usado por actores, que refere: “*uma peça é vida – com todas as partes aborrecidas retiradas*”. O conteúdo básico para o etnodrama é, assim, a redução das notas de campo, as transcrições das entrevistas, os cabeçalhos de jornais, e por aí adiante, realçando determinados assuntos para primeiro plano, aos quais chama de “*material succulento*” para “*impacto dramático*”. É um processo que gera o

material a partir do qual a estrutura e o conteúdo – a trama e fio da história – são construídos.

3.1. Abordagem etnográfica

A etnografia foi originalmente desenvolvida por antropólogos que pretendiam conhecer e estudar uma qualquer cultura, sociedade ou grupo. Assim, a sua abordagem dependia, essencialmente, da observação e, muitas vezes, do convívio e integração real na sociedade ou grupo a estudar. Tratava-se de uma observação participada que permitia aos investigadores o convívio e a partilha efectiva com os indivíduos que constituíam o seu objecto de estudo, compreendendo melhor as suas acções e as suas motivações.

Assim, centralizada sobre a noção de observação participativa, ela insiste sobre as técnicas de trabalho de campo, as práticas de conversação, o diálogo etnográfico como dispositivo, as técnicas de inquérito em geral, levando a recortes com as histórias de vida ou algumas formas da investigação – acção (Boumard, 1999)

A etnografia envolve uma tentativa contínua de englobar os encontros, os acontecimentos e os entendimentos específicos, num contexto mais significativo e completo. Não se trata da simples produção de novas informações ou dados de pesquisa, mas sim da forma como essa informação ou dados são convertidos em formas escritas ou visuais. Como resultado, combina o desenho da investigação, o trabalho de campo e variados métodos de inquérito para a produção de considerações, descrições, interpretações e representações das vidas humanas, de acordo com perspectivas históricas, políticas e pessoais.

“A natureza da continuidade do trabalho de campo relaciona uma importante experiência pessoal com uma determinada área de conhecimento; o resultado situa-se entre a interioridade da autobiografia e a exterioridade da análise cultural.

Uma vez que a etnografia é tanto um processo como um produto, as vidas dos etnógrafos são preenchidas pelas suas experiências de campo de tal modo que todas as suas interações envolvem opções morais” (Tedlock, 1997: 455).

A etnografia, durante muito tempo considerada como um método, uma orientação teórica e até um paradigma dentro da antropologia, foi recentemente alargada a outras áreas, provando a sua utilidade, nomeadamente, na educação, no planeamento, na psicologia clínica, na psiquiatria, na criminologia, entre outras.

A observação participada que a caracteriza, foi inicialmente pensada como um método para estudos de sociedades pequenas e relativamente homogéneas. O etnógrafo vivia numa sociedade por um largo período de tempo, aprendia a linguagem local, participava na vida diária e observava continuamente. Trata-se de uma abordagem que implica que o observador seja aceite pelos indivíduos ou grupo que pretende estudar, alcançando um melhor entendimento das suas crenças, motivações e comportamentos. De forma idêntica, pretende-se que o observador tenha um envolvimento emocional e, simultaneamente, um desprendimento objectivo (Bell, 1993; Tedlock, 1997).

De facto, os etnógrafos esperam conseguir ser participantes envolvidos mas também observadores frios e imparciais da vida dos outros. Hammersley & Atkinson (1983) argumentaram que não podendo estudar o mundo social sem fazer parte dele, toda a pesquisa social é, de facto, uma forma de observação participada.

Boumard (1999: 1-2) refere que o etnógrafo na escola trabalha sobre os contextos, as situações, as perspectivas, as culturas, as estratégias, as carreiras, etc.

“É certamente esta dimensão de "trabalho de campo" que, no imaginário das ciências humanas, dá a especificidade à etnografia. Com efeito, a atitude de admiração, o olhar maravilhado para o outro, que é muitas vezes apresentado pelos etnólogos como marca desta disciplina (ao contrário da sociologia), confunde método com atitude. O espanto vai buscar as suas raízes bem mais longe, nas origens da filosofia, no primeiro olhar socrático sobre a conduta dos homens”

Assim, o trabalho de campo que, reforça a investigação, implica uma longa estadia com a população estudada, o que significa um envolvimento por parte do investigador nos *“costumes nas práticas dos grupos, decidindo-se aí se debruçar sobre o estranho e o seu significado. Para apreender o ponto de*

vista dos outros, é necessário partilhar a sua realidade, a sua descrição do mundo e as suas marcas simbólicas” (op. cit.: 2).

Para Boumard, a noção de campo implica um olhar, *estar em guarda, prestar atenção, interessar-se*, o que significa que o etnógrafo estará *implicado*. Por essa razão, entende que o sujeito, na investigação etnográfica, tem uma posição *facciosa, sempre à espreita duma eventual produção de sentido*.

Coulon (1990: 214) salienta que a fórmula de *tecelagem etnográfica* seria aquela que melhor se aplicaria a esta perspectiva, considerando as suas próprias implicações na estratégia de investigação.

*“Trata-se evidentemente de captar o ponto de vista dos membros do grupo estudado, mas não os observando apenas, nem mesmo pedindo-lhes que explicitem os seus actos. Na tecelagem etnográfica, o investigador situa as descrições no seu próprio contexto, sendo assim levado a considerar as produções dos membros do grupo estudado como verdadeiras **instruções de investigação** (Boumard, 1999: 3).*

Nesta perspectiva, o olhar etnográfico define uma postura e não somente uma técnica, implicando, assim, uma concepção da realidade tal como a apresenta a interacção simbólica.

“O real não se encontra aí pré-definido. Através da noção de definição da situação, impõe-se a ideia de que são os próprios actores que definem a situação na qual se encontram, e ao fazerem-na, estão a construí-la. Os papéis dos actores que parecem estar prescritos pela sociedade (e isso é particularmente evidente no caso da escola) são de fato construídos em relação ao sentido que eles conferem às diferentes situações para cuja elaboração contribuem” (op. cit.: 4).

O trabalho de campo obriga a levar em consideração e a aprender a cultura do grupo observado, pelo que se destaca a importância da observação participante que, em termos metodológicos, valoriza tanto o ponto de vista do investigador como o dos actores, *“reconhecendo uma multivectorialidade da análise em cujo processo aqueles a priori do investigador são questionados da mesma maneira que os pontos de vista dos actores” (op. cit.: 5).*

Esta observação participante, etnográfica, deverá procurar a sua referência na dicotomia assinalada por Ardoino (1983) entre implicar-se e

estar implicado, um método de trabalho sobre a realidade do campo, sob um *olho etnográfico*.

A **etnometodologia** não se refere aos métodos que os investigadores usam para recolha dos dados, mas sim ao *“estudo do modo como os indivíduos constroem e compreendem as suas vidas quotidianas – os seus métodos de realização da vida de todos os dias. Para os etnometodólogos os sujeitos não são os membros das tribos primitivas; são as pessoas que se encontram em várias situações na sociedade moderna”* (Bogdan e Biklen, 1994: 60).

Garfinkel (1967) definia o âmbito de estudos dos etnometodólogos no modo como as pessoas gerem o seu quotidiano, recorrendo aos aspectos mais salientes desse mesmo quotidiano para o fazer funcionar. Tentam compreender os processos a que as pessoas recorrem para perceber, explicar e descrever o mundo em que habitam.

A abordagem etnometodológica centra-se em abordagens a que recorreremos para dar sentido às nossas experiências e construir realidades sociais. O interesse especial desta metodologia traduz-se na variedade de procedimentos interpretativos a que recorreremos rotineiramente para classificar aspectos da nossa experiência e para estabelecer relações entre eles.

Os etnometodologistas questionam as circunstâncias e os meios através dos quais as realidades socialmente construídas mudam. Ambas as questões apontam para a instabilidade potencial do significado do dia-a-dia e as implicações práticas, morais e/ou políticas que as diferentes realidades podem ter para os indivíduos e grupos. A etnometodologia pretende captar a complexidade das práticas discursivas dos indivíduos em contextos sociais, centrando-se, assim, na utilização da linguagem na prática social (Bisquerra, 1989; Gubrium&Holstein, 1994; Miller, 1997).

Ela permite uma análise dos dados a partir de diferentes pontos de vista, observando os contextos e as interações sociais do mesmo modo tradicional que os etnógrafos, tomando notas acerca das actividades e das relações quotidianas dos sujeitos e dos assuntos da sua pesquisa. A este respeito Coulon (1995) salienta que a diferença reside não nas suas técnicas de

campo, mas no tipo de questões que os etnógrafos e etnometodologistas colocam acerca dos contextos e processos sociais e tipos de dados que as suas questões geram. Como a discussão anterior sugere, os etnometodologistas destacam as práticas interpretativas dos indivíduos que integram determinados contextos sociais, um destaque que requer que eles assistam (e registem nas suas notas de campo) aos detalhes das interacções dos membros que compõem esses contextos.

A este propósito destacaremos algumas das preocupações e estratégias da análise conversacional, embora venhamos a incluí-la no Discurso (enquanto instância de poder) por se tratar uma das suas abordagens, ou modelo de análise (Cf. secção 3.4.).

Para Heath (1997), a etnometodologia e a análise de conversação, proporcionam os recursos pelos quais é possível explorar o vídeo com propósitos sociológicos. Investigam-se os recursos metodológicos usados pelos participantes na produção de actividades e acções sociais (conversas, comportamento corporal, uso de artefactos, etc.), a forma como se organizam e interagem, e o modo como se orientam pelas condutas uns dos outros.

As ciências sociais pretendem a produção de descrições interpretativas do mundo social que correspondam ao mundo social que está a ser descrito. Embora todas as descrições sejam ligadas a uma perspectiva particular e então representem a realidade em lugar de a reproduzir (Hammersley, 1992), é possível descrever a interacção social de modo a que possa ser sujeita a prova empírica.

Como salienta, ainda, Heath (1997), tem havido um crescente interesse no uso do vídeo, nomeadamente, no que se refere a estudos sobre o local de trabalho e o modo como os trabalhadores realizam actividades enquanto conversam, movimentam o corpo, os objectos, os artefactos e o ambiente físico. Foi o crescente interesse pelo aspecto visual e pelo aspecto vocal da interacção humana que contribuíram para o maior recurso ao vídeo. Desse modo, tal como outras formas distintas de dados, qualitativos e quantitativos, as gravações de acções sociais humanas podem-se estender a outros investigadores e à 'comunidade científica', podendo assim proporcionar um corpo de dados de interesse teórico e analítico.

As nossas fontes de dados foram todas as tarefas desenvolvidas pelos alunos intervenientes na investigação, tarefas essas que foram sendo registadas, passo a passo, em vídeo e em áudio. Foram analisadas não só as acções e movimentos desses intervenientes, mas essencialmente, todos os discursos e/ou conversações que tais tarefas incitaram e implicaram. Assim, entendemos ser pertinente justificar a nossa opção metodológica destacando e acrescentando a etnometodologia.

Tal abordagem implica a referência à análise de conversação, método que se centra na fala das pessoas e cuja preocupação principal diz respeito à forma como *se produzem* diferentes tipos de acções. O método dos analistas de conversação consiste em examinar os informantes, como estes produzem discursos num dado contexto.

Heath (1986) chama a atenção para o facto de que a análise de conversação não se preocupa com idioma 'per si', mas parte do reconhecimento de que a conversação é um dos meios pelos quais nós nos constituímos e reconhecemos as actividades e acções sociais. Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) argumentaram que o seu interesse original em conversação se deveu à possibilidade de desenvolverem uma disciplina naturalista que poderia tratar rigorosa, empírica e formalmente dos detalhes das acções sociais.

Usando transcrições de conversas gravadas que ocorrem naturalmente, os investigadores de análise de conversação desenvolveram um corpo significativo de estudos empíricos que delineiam as práticas e as competências que enformam a realização de actividades de conversação de diversa natureza. Recentemente, o enfoque original na conversação foi substituído por um interesse crescente na análise dos discursos institucionais e um corpo rico de trabalho emergiu versando a organização de eventos interactivos como entrevistas de notícias, consultas médicas e discursos políticos (Boden e Zimmerman, 1991; Drew e Heritage, 1992).

Uma outra motivação destes estudos referida Heath (1986), consiste em demonstrar como os participantes se orientam, momento após momento, para aspectos do seu ambiente físico e, assim, registar a sensação particular e momentânea em função dos objectos, artefactos. Por exemplo, determinados

estudos exploraram os modos através dos quais os conversadores se orientam à mesa de um jantar e manipulam objectos durante o curso da conversa, desenvolvendo actividades particulares (Goodwin, 1984), ou como os pacientes manipulam o próprio corpo e se apresentam *como objectos* a inspeccionar por médicos durante um exame físico (Heath, 1986). Nos últimos anos, novos estudos exploraram os modos através dos quais os objectos são manipulados, trocados e referidos em interacção na realização de um variado leque de actividades

Os focos empíricos da etnometodologia e da análise de conversação reflectem-se também nas diferentes estratégias metodológicas associadas a cada perspectiva. Alguns defensores destas perspectivas e estratégias descrevem as suas pesquisas como indutivas (ex. Merry, 1990) porque envolve uma cuidadosa análise dos dados, pelo que é importante reconhecer que os dados qualitativos, tal como outras representações da realidade social, são constructos sociais. Assim, são influenciados pelas construções dos investigadores acerca da realidade social e práticas metodológicas.

Quando analisadas em conjunto, estas perspectivas destacam o modo como o quotidiano é organizado dentro e através da linguagem, deixando perceber como as categorias e as práticas discursivas associadas a determinados enquadramentos sociais, bem como os indivíduos que compõem esses enquadramentos sociais, os usam (por vezes de formas distintas) de modo a alcançar os seus fins práticos. Os contextos sociais podem ser caracterizados por *proporcionarem* aos seus membros recursos discursivos e oportunidades para construir uma variedade de realidades sociais. Silverman (1997) defende que os discursos *fornecidos* formam e guiam (mas não determinam) o que pode ser dito em determinados contextos sociais. As realidades sociais são sempre construídas localmente, logo são contingentes. São constituídas pela própria organização dos indivíduos que dela fazem parte e do uso de recursos discursivos e oportunidades disponíveis em contextos sociais concretos.

Concordando com Miller (1997), estes tipos de estudos permitem um conhecimento *interno* da forma como os grupos e subgrupos culturais se orientam em relação à realidade, e explicam o significado social das suas práticas distintas.

3.2. O estudo de caso

Em termos metodológicos podemos considerar o presente projecto como um estudo de caso, uma vez que se investiga uma situação particular, durante um período de tempo relativamente curto. Sendo feito em equipa, ele permite que haja espaço para debates e discussões, troca de ideias, análise das situações, argumentos de peso para o enriquecimento dos intervenientes.

Tratando-se, no nosso caso específico, de um trabalho artístico, o que implica, necessariamente, o trabalho em equipa, “estimulando a originalidade, a iniciativa, a criatividade, a comunicação, o recurso a linguagens diversificadas, que entusiasma os alunos, envolvendo-os em tarefas de grupo e estimulando-os à cooperação, num projecto comum”. Esta metodologia é a que mais claramente se adequa às condições especiais do Drama, já que permite aos participantes compreenderem os pontos de vista dos outros e responder com autenticidade ao mundo dramático que foi definido, pela partilha e troca de ideias em todos os momentos de criação, envolvendo-os numa realidade com a qual se irão confrontar na sua prática docente, como futuros profissionais.

Para o desenho do estudo de caso inicia-se o processo por uma justificação teórica explicitando as razões que motivaram a escolha do caso específico, destacando a sua importância e aspectos significativos. No nosso caso, e como já antes frisámos, as nossas opções prendem-se com a conjuntura específica vivida no nosso país, em termos de imigração. Nesse contexto, defendemos a necessidade de criação de projectos de turma ou de escola, que recorram a estratégias eficazes para a real integração das crianças oriundas de grupos minoritários, imigrantes no nosso país, “sobretudo nas escolas que frequentam, valorizando a sua língua e a sua cultura e o convívio saudável entre esses grupos culturalmente diversificados”

No que diz respeito à redacção descritiva, clara e precisa de tudo o diz respeito à situação em análise, optámos, para tal, por fazer a recolha e a partilha dos dados sempre em equipa: descrições, anotações, observações de interacções, experiências, atitudes e sentimentos dos intervenientes e dos entrevistados, documentos, vídeos, gravações. Cada um dos intervenientes, no trabalho desenvolvido em grupo, pôde expor aos colegas as suas conclusões provisórias, estimulando a partilha e o debate, com vista ao encontro conjunto de conclusões definitivas.

Carrol (1996) afirma que o estudo de caso se adequa porque o Drama tem como característica proporcionar experiências não reprodutíveis. Os participantes de uma sessão de Drama ou séries de sessões criam um jogo único de relações sociais que se torna uma unidade única de experiência adequada à análise e ao estudo. Devido à complexidade das interacções, toda a sequência criativa precisa de ser estudada e não só alguns aspectos das variáveis que a compõem. Estas características são, também, aspectos da metodologia de estudo de caso (Hartfield, 1982) e deverão ser bases de trabalho para os investigadores de Drama seguirem. O estudo de caso *honra* os participantes vendo-os como peritos e não somente como uma fonte de dados a analisar. Por outro lado, a utilidade do estudo de caso aplicado ao Drama é plenamente justificada pelo interesse e envolvimento do investigador nas estruturas, processos e resultados do projecto, o que acontece especialmente quando o investigador opera dentro do grupo usando convenções dramáticas (dramatic role conventions) (Neelands, 1990: 5) que contribuem para a criação dramática.

Carrol (1996) salienta, ainda, que a metodologia de estudo de caso é capaz de examinar de uma forma aberta e flexível a acção social do Drama no seu cenário, fruto da criação e montagem dos seus intervenientes. É também capaz de interpretar a natureza das estruturas do poder e interacção dos participantes com elas.

Lamnek, citado por Carrol (1996) destaca quatro critérios principais que distinguem esta metodologia de estudo de caso:

– Abertura: não há restrição que possa limitar a acção do investigador ou dirija a investigação em objectivos ou trajectórias de acção predeterminadas.

– Comunicação: o estudo de casos percebe a realidade emergente da interacção entre os actores. A acção e a comunicação constituem a realidade.

– Naturalismo: o investigador estuda as relações no seu cenário natural, não como modelos artificialmente construídos.

– Interpretação: a realidade social é definida como realidade *interpretada* e não realidade objectiva.

Estes quatro critérios adequam-se à investigação, uma vez que a realidade interpretada a partir da montagem do Drama se torna a realidade diária significativa do processo de investigação. Devido ao alto nível de conteúdo artístico e complexidade envolvida na improvisação, é usual que a amostra seja um único estudo de caso desenvolvido com o decorrer de todo o processo.

Por se tratar de um trabalho de grupo, cada um dos intervenientes deverá expor aos colegas as suas conclusões provisórias, de modo a que haja partilha e debate, no sentido de se chegarem a conclusões definitivas.

3.3. A investigação – acção

Toda a nossa pesquisa envolveu um trabalho conjunto com os intervenientes do processo, de modo a que experiência vivida influenciasse positivamente a sua futura prática profissional. Assim, a ideia de investigação – acção como metodologia de investigação, no nosso caso uma investigação de natureza colaborativa, engloba em si a perspectiva de que todos os intervenientes contribuem com as suas ideias e as suas expectativas. Todos os envolvidos terão benefícios pela sua colaboração, melhorando a prática e contribuindo para a resolução dos problemas, o que melhora, também, a qualidade do ensino e da aprendizagem.

A descrição do trabalho de equipa desenvolvido ao longo do projecto permitirá que este possa ser sujeito a avaliações contínuas e exteriores, clarificando o entendimento do processo e dos objectivos a atingir. Simultaneamente, articulamos os nossos problemas, registamos as nossas experiências e denunciámos os nossos erros, documentando as

circunstâncias em que se produz e se apresenta a informação de modo a que todos os intervenientes possam vir a retomar a experiência em contextos similares.

Como destacam Cohen e Manion (1990), a metodologia de investigação – acção, é uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e um exame próximo dos efeitos de tal intervenção. Caracteriza-se por ser *situacional*, isto é, preocupa-se com a diagnose de um problema num contexto específico e tenta resolvê-lo nesse contexto; é, normalmente, *colaborativa*, o que se pode traduzir no facto de que as equipas de investigadores e praticantes trabalhem juntos num projecto; tornando-a, ainda, *participativa*, uma vez que os mesmos membros da equipa tomam parte directa na execução da investigação; é *auto – avaliadora*, pois permite que se avaliem continuamente as modificações dentro da situação em questão, sendo o último objectivo melhorar a prática.

A investigação – acção, como metodologia de investigação colaborativa, caracteriza-se pela aceitação das ideias e das expectativas de todas as pessoas envolvidas na situação, melhorando os serviços, as condições e as funções da situação (Bisquerra (1989); Cohen e Manion (1990); Carrasco e Hernández (2000).

Bisquerra (1989) afirma que esta metodologia visa a resolução de um problema real e concreto sem generalizações ou pretensões teóricas. O seu objectivo traduz-se em “*melhorar a prática educativa real num lugar determinado*”.

Este tipo de investigação interpreta livremente o método científico, principalmente porque o seu foco é um problema específico num cenário específico. A ênfase não é tanto obter um conhecimento científico generalizável mas é mais o conhecimento preciso de uma situação e propósitos particulares.

Cohen e Manion (1990: 272) explicam que os propósitos da investigação – acção na escola e nas aulas cabe amplamente em cinco categorias:

“1) é um meio para remediar problemas diagnosticados em situações específicas ou de melhorar de alguma maneira um conjunto dado de circunstâncias; 2) é um meio de treino em serviço, equipando o professor com novas técnicas e métodos, agudizando os seus poderes analíticos e elevando o seu auto conhecimento; 3) é

um meio de introduzir métodos adicionais ou inovadores ao ensino e à aprendizagem, num sistema em marcha que normalmente se inibe da inovação e da mudança; 4) é um meio de melhorar as comunicações, normalmente pobres, entre o professor em exercício e investigador académico e de remediar o fracasso da investigação tradicional para receitas claras; 5) ainda que carente do rigor científico da verdadeira investigação científica, é um meio de proporcionar uma alternativa, preferível ao método impressionista, mais subjectivo para a resolução de problemas nas aulas”.

A investigação feita pelos professores é inseparável da educação dos mesmos (Moreira, 2005). Significa que o *“processo de investigação é, em si mesmo, um processo de aprendizagem profunda”* (McDonough & McDonough, 1997; Alarcão, 2001, 2003; Zeichner & Noffke, 2001; Ponte, 2002; Kincheloe, 2003), *“provocando mudanças qualitativas no indivíduo em formação”* (Cortesão & Stoer, 1995; Moreira, 2005)

Uma vantagem da investigação – acção na educação (que usamos como referência para o nosso projecto) passa pela possibilidade que esta apresenta para a sua implementação na escola, e que se traduz no facto de um professor poder trabalhar livremente com a sua classe, modificando, de forma a melhorar o processo de ensino e aprendizagem e particularmente o modo como traduz as suas ideias e a sua acção nas suas próprias aulas.

“O professor–investigador (...) desenvolve atitudes como o espírito aberto e divergente, compromisso e perseverança, respeito pelas ideias do outro, auto-confiança, capacidade de se sentir questionado, sentido de realidade, espírito de aprendizagem ao longo da vida. Também desenvolve competências de acção, tais como a capacidade de decisão no desenvolvimento, execução e avaliação dos projectos, capacidade de trabalhar em conjunto, pedir e dar colaboração; competências metodológicas, tais como a observação, levantamento de hipóteses, formulação de questões de pesquisa, delimitação e focagem das questões a pesquisar, análise, sistematização, estabelecimento de relações temáticas, monitorização; e ainda competências de comunicação, como a clareza e a capacidade de diálogo” (Moreira, 2005: 79).

É, sem dúvida, um processo privilegiado de construção de conhecimento de grande valor para os professores e instituições a que pertencem (Zeichner & Noffke, 2001; Ponte, 2002). Consequentemente, como sugere Imbernón (2002), torna-se um procedimento importante na formação dos professores graças à acção colaborativa que implica e ao trabalho de equipa que permite que os próprios professores se orientem, corrijam e avaliem os seus problemas e tomadas de decisões, para melhorar, analisar e questionar a prática educativa. Implica, ainda, a criação

de uma atitude e uma auto-consciência da realidade educativa e social e uma capacidade para tomar decisões de melhoria.

“A investigação cooperadora implica um trabalho conjunto entre professores e investigadores. Todos se convertem, simultaneamente, em co – investigadores que pensam, tomam decisões, geram ideias, desenham o projecto e extraem conclusões dos dados, e em co – sujeitos/objectos participando na actividade que é investigada. Os membros do grupo contribuem a partir de diferentes papéis: uns propõem o tema, outros gerem a organização do grupo, outros coordenam ou dirigem os processos de investigação, etc.”
Buendía et al. (1997: 264).

A relevância que se atribui ao acompanhamento passo a passo, sobre períodos variáveis de tempo e por uma variedade de mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), engloba em si algumas das matrizes que orientaram a linha da nossa pesquisa. Todo esse processo culmina numa retro - alimentação que permite modificações, ajustes, mudanças de direcções, redefinições, produzindo benefícios duradouros no próprio processo em marcha.

A investigação – acção adequa-se a qualquer estudo de caso em que se pretenda uma solução para um problema ou situação específica, ou quando se pretende incorporar um novo método num sistema já existente. Desse modo, devem estar disponíveis os instrumentos adequados ao acompanhamento do progresso, significando que se pode aplicar a investigação – acção a qualquer situação de aula ou de escola quando se produzem estas condições.

A principal justificação para o uso da investigação – acção no contexto escolar é a melhoria da prática, pelo que é de particular importância a atitude e o comportamento dos professores. Estes deverão colaborar na investigação implementada na escola, já que a interacção do grupo é uma outra característica que se pretende atingir, de acordo com a perspectiva colaborativa.

No entanto, Carrasco e Hernández (2000: 129) afirmam considerar ser errado considerar-se que a investigação – acção se tenha de fazer sempre em equipa, embora entendam ser essa a melhor solução. Para eles um professor pode estar preparado para desenhar e implementar a investigação sem necessidade de contar com especialista que o assessorie.

“Em muitas ocasiões tal não é possível e, um professor inquieto, que vê falhas ou problemas na sua actuação – e falhas temos todos –, não pode nem deve esperar que chegue um dia em que ele se possa juntar com outros professores e algum especialista para tentar investigar esses problemas: é melhor, muito mais prático e muito mais real que, se não é possível formar uma equipa, cada professor se torne um especialista e aprenda a solucionar os seus próprios problemas”.

Como aconteceu no decurso do nosso projecto, numa investigação – acção reúne-se, partilha-se, estuda-se, regista-se, avalia-se e actua-se sobre a informação/situação. É esta sequência que constitui a base das revisões do progresso.

“Formar para ser professor – investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros” (Alarcão, 2001:7).

Então, o professor - investigador torna-se um profissional reflexivo que desenvolve uma acção intencional, no sentido de atribuir um significado à experiência vivida, avaliando a articulação da investigação e ensino e explorando questões pessoais na sua prática de sala de aula (Baumann e Duffy, 2001; Hobson, 2001).

Existe uma diversidade de conceptualizações sobre a investigação – acção.

Como destaca Moreira (2005), existem algumas conceptualizações mais difundidas e aceites. Kemmis & McTaggart (1988) defendem que fazer investigação – acção se traduz em desenvolver uma metodologia espiralada de planificação, acção, observação e reflexão. Para outros autores, como Sagor (1992); Altrichter, Posch & Somekh (1993); Lavoie, Marquis & Laurin (1996); Wallace (1998); Gebhard (1999), ela traduz-se num modo de *questionamento auto – reflexivo, sistemático e colaborativo* que é levado a cabo pelos profissionais ao reflectirem sobre as suas acções, visando a melhoria da sua prática. Pretende-se, assim, que os professores façam uma reflexão diária, identificando e resolvendo os problemas, bem como, estabelecendo metas colaborativas.

Numa outra linha mais crítica, Carr & Kemmis (1986), van Manen (1988), Griffiths (1998), Schostak (1999), Zeichner & Noffke (2001), entre muitos outros, caracterizam a investigação – acção como estando ao serviço

de uma *“cultura de transformação e de uma epistemologia crítica, na medida em que a acção reflexiva participada e colaborativa cumpre uma finalidade de melhoria da racionalidade, justiça e natureza democrática das situações e contextos de trabalho, constituindo um veículo de emancipação profissional”* (Moreira, 2005: 81).

Mas, apesar dessa diversidade, constata-se elementos comuns nas conceptualizações, que se traduzem numa metodologia auto-avaliativa e espiralada, que integra em si uma *análise intencional, sistemática e reflexiva da/na prática, com a finalidade de a melhorar, mais ou menos ideológica, ética ou politicamente marcada”* (op. cit.).

Como destaca, ainda, a autora, o conceito veio perdendo, em determinados momentos da sua evolução, uma certa “despolitização” pelo que, actualmente, se defende uma investigação realizada pelo professor, num enquadramento ideológico e ético inspirado numa teoria social crítica, o que significa a investigação – acção crítica (Carr & Kemmis, 1986; Zeichner & Noffke, 2001; Kincheloe, 2003). Desse modo, o *professor – investigador é um “scholar of power” e a investigação um veículo de emancipação que cumpre uma finalidade auto-dirigida de aprender a ensinar e de transformar as escolas*” (Moreira, 2005: 84).

No domínio da investigação educacional, cada vez mais se tende para a investigação participada, em que os investigadores assumem um compromisso ético, que se tornarão princípios orientadores para as gerações vindouras de investigadores e de professores (Kemmis, 1993; Cole, 1999; Heron & Reason, 2001).

Na nossa investigação trabalhámos com alunos futuros profissionais, que se encontravam numa fase adiantada da sua formação, sendo já o terceiro ano que frequentam a cadeira de Expressão Dramática. Tinham, pois, já a capacidade de, autonomamente, tomarem decisões relativas a determinados temas específicos desta área de saber, pela sua experiência de participação em projectos similares em anos anteriores da sua formação.

Pretendemos, assim, que estes futuros profissionais entendam o porquê das acções levadas a cabo e saibam esclarecer o porquê dessas acções, sendo eles próprios, investigadores no desenvolvimento do projecto.

A tomada de decisões conjunta, entre docente e alunos, e a constante consideração das suas opções para a consecução do projecto, representaram uma participação democrática em todos os processos de decisão, aspecto que caracteriza a investigação – acção colaborativa.

A investigação colaborativa integrada num projecto de formação inicial, neste caso de futuros professores de Ensino Básico do 1º ciclo, encerra em si uma concepção da formação como *força inovadora* centrada na reflexão sobre as práticas. Tal concepção pode ser extremamente benéfica por permitir a criação de um projecto que dê resposta a necessidades individuais e educativas, reflectindo-se nas práticas pedagógicas dos alunos enquanto estagiários e mais tarde, na sua prática docente como futuros profissionais do Ensino Básico do 1º ciclo. Por outro lado, o facto de envolvermos alunos da formação inicial de uma Licenciatura ministrada numa Universidade, poderá criar futuros profissionais cujo perfil e competência lhes darão a aptidão para a resolução de problemas práticos e redefinição de uma cultura profissional.

3. 4. O Discurso

Cohen e Manion (1990), a propósito das questões de conversação referem-se a um método, o **etogénico**, que em muitos aspectos se assemelha à já mencionada etnometodologia. O método etogénico caracteriza-se por se ocupar do discurso que acompanha a acção, pelo que se enquadra no tipo de trabalho que nos propomos analisar. É o discurso que torna a acção inteligível e justificável no momento e no lugar em que ocorre dentro da sequência completa da acção coordenada.

Trata-se de uma metodologia na qual os episódios sociais e as suas acções consequentes são o ponto central, pelo que se interessa pelas intenções dos actores, pelas suas crenças, pelos seus comportamentos que lhe permitirão alcançar os seus fins e pelo conhecimento de regras que orientam esses comportamentos. Os estudos etogénicos caracterizam-se pela capacidade de estudar a planificação e a auto regulação de um indivíduo, tendo este consciência dos fins a atingir e de quais os melhores meios para os conseguir. Essa foi uma preocupação que tivemos presente quando

pensámos e desenhámos o esboço deste nosso projecto. Registámos todos os momentos do longo processo criativo, gravando em vídeo e em áudio todas as fases desenvolvidas, as quais haviam sido previamente planificadas visando atingir diferentes objectivos.

Cohen e Manion (1990: 300) identifica alguns princípios do método, de entre os quais destacamos os seguintes:

– “O método etogénico ocupa-se do discurso que acompanha a acção. Tenta-se esse discurso de modo a tornar a acção inteligível e justificável ao ocorrer no momento e no lugar que tomou dentro da sequência completa da acção coordenada. Tal discurso traduz-se em ‘informar’. Até aqui, como os informadores têm significado socialmente, é possível derivar ‘informantes de informantes’;

– O método etogénico baseia-se na crença de que um ser humano tende a ser a classe de pessoa que a sua língua, as suas tradições, o seu conhecimento tácito e explícito lhe dizem que é;

– As técnicas que se empregam nos estudos etogénicos, portanto, fazem uso de entendimentos de sentido comum do mundo social. Como tal, as actividades do poeta e do dramaturgo oferecem ao investigador etogénico um modelo melhor que os do científico físico”.

Este método elege a referência a episódios e aos informantes. O episódio pode definir-se como um qualquer fragmento coerente da vida social, tendo, muitas vezes, um princípio e um fim reconhecíveis, pelo que a sequência de acções que constituem tem certo significado para os participantes. Assim, os episódios podem variar em duração e reflectir inúmeros aspectos da vida.

O investigador etogénico, ao analisar o conteúdo de um episódio interessa-se pelos comportamentos perceptíveis, como os gestos, o discurso, os pensamentos, os sentimentos e as intenções daqueles que tomam parte dele. Nesse sentido, Cohen e Manion (1990: 301) destacam:

“O discurso que explica aqueles pensamentos, sentimentos e intenções deve conceber-se no mais amplo sentido da palavra. Assim os informantes podem ser registos pessoais dos factos que experimentamos na nossa vida diária, as nossas conversas com os vizinhos, as nossas cartas aos amigos, as nossas anotações nos diários. Os informantes servem para explicar as nossas acções passadas, presentes e futuras.

Desde que os informantes sejam verdadeiros, não há razão para que não sejam usados como ferramentas científicas para explicar as acções das pessoas”

No caso da nossa investigação, esses informantes eram resultado da articulação de um variado conjunto de dados – entrevistas a imigrantes no nosso país, articulação das histórias de vida obtidas a partir dessas mesmas entrevistas e a criação de um guião de texto dramático – num processo

desenvolvido em conjunto pela investigadora, e simultaneamente docente, e pelos alunos intervenientes no projecto, através do registo em áudio e vídeo.

O envolvimento de todos permitiu um conhecimento aprofundado de todo esse processo e um domínio do conteúdo dos dados obtidos (informantes) e da cumplicidade existente na consecução do produto final. Daí a nossa comparação com o método de experiência – prova, que caracteriza o método etogénico.

Como referem, ainda, Cohen e Manion (1990), sendo os informantes verdadeiros fruto da nossa investigação, deverão ser usados como ferramentas científicas para explicar as acções dos intervenientes.

Neste tipo de estudo, em que se pretende uma análise dos discursos dos alunos ao longo do processo desenvolvido, o investigador, formula questões de pesquisa como sendo hipóteses, retira as ilações finais relativas a essas hipóteses, mas sempre assumidas como provisórias e confinadas aos contextos limitados e específicos da investigação.

Como salienta Nogueira (2001: 34), *“a especificação mais precisa das questões centrais do estudo vai surgindo gradualmente. Começando por interesses gerais, (tópicos, domínios, material a ser analisado, documentos ou entrevistas, por exemplo), gradualmente as possibilidades e complexidades da questão central da pesquisa vão sendo exploradas”*.

Uma forma de validação da recolha e análise dos informantes passa pelo teste aos elementos envolvidos (*teste dos membros*) (Kitwood (1977); Cohen e Manion (1990), o que significa devolver aos participantes no processo ou a indivíduos em situação similar, as hipóteses e os problemas sem os resolver, de modo a obter os seus comentários. Segundo os autores mencionados, essa é a única forma de que o investigador tem para assegurar que entende as *“próprias bases de acção dos participantes”*. No nosso estudo os próprios alunos, futuros professores, estiveram envolvidos no processo de criação, sendo sempre acompanhados pela investigadora em todas as resoluções que tomavam. Todas as actividades desenvolvidas foram registadas em vídeo, permitindo a observação de todas as actividades desenvolvidas na sala de aula. Desse modo, e indo ao encontro da perspectiva dos autores, os próprios alunos, enquanto intervenientes no processo, estavam em condições de observar as suas acções e justificá-las à investigador/docente da disciplina.

Em termos de discurso, surge-nos a **análise de conversação**, cujo domínio se foi desenvolvendo em simultâneo com a etnometodologia. Trata-se de uma metodologia centrada na fala/conversa das pessoas, na organização social do discurso que decorre em situação de interacção, nas competências interactivas e interpretativas dos inter-actantes e na forma como eles contribuem para a construção das realidades sociais (**Sacks** et al., 1974).

Na sua forma mais básica, a conversa é estruturada sequencialmente pelas falas, através das quais os oradores constroem, reflexivamente, um contexto para as suas interacções, tal como fazem com as actividades que caracterizam a interacção. Essas actividades incluem exhibir, na situação, orientações *adequadas* à fala dos outros, usando a vez de falar de cada um e de terminar, conforme a situação. Em suma, a análise conversacional, ainda citando Miller (1997), tem como objecto de análise os detalhes e contingências das interacções sociais e destaca toda a interacção social como uma situação distinta para a construção da realidade social.

A análise feita pelos analistas conversacionais à organização dos contextos das interacções sociais é, normalmente, baseada nas transcrições feitas a partir de gravações de áudio e de vídeo das interacções sociais. Essas transcrições são representações minuciosas das interacções, incluindo muitas vezes anotações indicando a duração e a colocação das pausas, as falas simultâneas dos intervenientes, as entoações dos oradores, palavras acentuadas ou prolongadas pelos oradores e a direcção dos olhares dos inter-actantes. Pode acontecer que os intervenientes tenham em consideração os aspectos de interacção social mencionados, levando-os, por isso, a estar atentos à forma como respondem às expressões vocais dos outros ou tentando manipular as interacções no sentido que lhes convier. Todas essas probabilidades devem ser consideradas pelos analistas de conversação, até porque demonstram como as realidades sociais são interactivamente construídas, sustentadas e mudadas.

Na perspectiva de Miller (1997: 33) estabelecemos discursos do mesmo modo como participamos nas actividades práticas das nossas vidas. A esse

propósito destaca que Foucault usa o termo *discurso* para analisar determinadas assumpções, reivindicações e modos de articulação feitas pelas pessoas que lhe proporcionam estruturas interpretativas coerentes e práticas discursivas particulares. É isso que as enquadra em determinadas realidades sociais específicas, onde prevalecem relações e de onde, provavelmente, emergem oportunidades.

“Os discursos são condições de possibilidade que nos proporcionam os recursos para a construção de uma ordem limitada de realidades sociais e tornam outras possibilidades menos disponíveis para nós. Entramos nos discursos e usamos os recursos que eles nos proporcionam para construir realidades sociais concretas pelos atractivos das práticas discursivas que são similares aos métodos e procedimentos conversacionais analisados pelos etnometodologistas e analistas conversacionais. As realidades produzidas deste modo são reflexivas, porque os discursos que ordenamos para descrever as realidades sociais também constituem essas próprias realidades”.

Os discursos são ditos para terem o seu próprio enquadramento social, pelo que se devem adequar ao ambiente onde são proferidos. Contudo não é comum que apenas um discurso esteja disponível num determinado cenário social.

Foi o surgimento do movimento crítico e social, na senda da força das críticas ideológicas (provenientes essencialmente da Teoria Crítica) à racionalidade e à objectividade, que teve uma importância crucial para a emergência do estudo do Discurso e da Análise do Discurso em particular. Nesse sentido, interessa fundamentalmente a consideração dos trabalhos de Foucault (1972; 1979) sobre as relações entre poder e saber.

Como destaca Burr (1995), o senso comum diz-nos que na relação entre o saber e o poder, o saber faz aumentar o poder de qualquer pessoa. No entanto, Foucault tem uma visão diferente e entende que o *conhecimento* é aquilo que diz respeito à construção particular ou à versão de um determinado fenómeno que foi considerado como *verdade* na nossa sociedade (Gergen, 1982). Para Foucault (1972) essa versão particular de senso comum que temos do mundo, que caracteriza o meio envolvente ou determinada cultura num dado momento – o *saber* – está intimamente associado ao poder. Desse modo cada situação específica tem implicitamente uma versão caracterizada por uma determinada prática

social, o que significa que a forma de agir, de reclamar, de dominar ou de ser dominado é fruto dos *saberes* dominantes da sociedade.

Foucault (1979) defende que o poder não é só de alguns, mas é consequência do discurso. O modo como enfrentamos determinada situação ou actuamos perante determinada pessoa, significa exercer poder. Existem sempre discursos à volta de cada acontecimento, sempre com perspectivas alternativas, diferentes possibilidades de actuação, o que acarreta a contestação e a resistência ao discurso dominante. Assim, para Foucault, o poder implícito num Discurso só existe pela resistência do Outro.

Entende que as mudanças sociais que têm vindo a acontecer na última centena de anos moldaram 'o indivíduo' que temos hoje e, conseqüentemente, essas mudanças originaram novas práticas sociais que produziram novos Discursos (ou saberes). Foram esses Discursos que *produziram* o indivíduo da sociedade ocidental contemporânea, que como salienta Nogueira (2001:21):

"é uma pessoa que sente que tem necessidades, motivações, traços e características e cuja livre escolha é monitorizada pela consciência. Esses saberes são muito poderosos, já que controlam eficazmente (porque sem recurso à força) a sociedade e os seus membros, através do que Foucault designa por poder disciplinar".

A ligação entre o poder e o saber constitui uma parte importante da crítica à ciência tradicional. Nesta perspectiva, o poder é algo que qualquer pessoa pode exercer através do Discurso e não propriedade de uma pessoa ou de um grupo, o que se opõe totalmente à perspectiva do poder na mão de um grupo de pessoas poderosas ou de uma sociedade capitalista de opressão de classes. Nogueira (2001:21) destaca que não nos damos conta das *"variadas e distintas lutas de poder "locais" entre e de pessoas, face aos "discursos totalizadores". Uma das implicações disto, é que algum poder está disponível para ser exercitado por cada pessoa, e pode ser usado na mudança social assim como na mudança pessoal. Esta perspectiva permita às pessoas a possibilidade de mudar através da resistência"*. É nesta perspectiva do poder que reside muito do posicionamento da análise de discurso.

Como se sabe nas investigações de natureza positivista o conhecimento obtido é considerado generalizável a outros contextos, por ser considerado objectivo e livre de valores e perspectivas individuais dos investigadores. Estes estabelecem relações causais, testam hipóteses, tentando aproximar-se o mais possível da impossível tarefa de atingir a verdade absoluta.

Ora esta concepção é totalmente oposta à abordagem epistemológica que se defende na análise de Discurso, onde os investigadores oferecem uma versão parcial, uma interpretação da realidade, sem pretensões acerca da ‘descoberta’ da verdade (Burr, 1995; Parker, 1992; Potter e Wetherell, 1987; Taylor, 2001; Willig, 1999).

Em primeiro lugar, não se podem fazer predições, pela diversidade e complexidade de factores implicados nas situações, o que não acarreta que as relações estabelecidas no passado, ainda que num passado próximo, tenham que acontecer no futuro. Assim, como afirma Burr (1995), o que se pretende é a investigação dos significados e não predizer ou controlar os acontecimentos futuros.

Em segundo lugar, como destaca Morrow (1994), este tipo de estudos reflectem, naturalmente, a visão, o entendimento e a interpretação do pesquisador envolvido, de acordo com os seus próprios interesses, que se traduzem em objectivos de investigação, pelo que não pode existir uma verdade única e neutra.

Em terceiro lugar, tal como salientam Flax (1990) e Fraser & Nicholson (1990), a verdade é algo impossível de ser atingido por não ser simples nem constante, uma vez que existem múltiplas realidades e, conseqüentemente, múltiplas verdades.

“Nesta abordagem epistemológica o conhecimento obtido pela pesquisa é parcial e situado; isto é, específico às situações particulares e a períodos particulares e não universalmente aplicável e relativo. Está relacionado com a visão do mundo dos pesquisadores, assim como o sistema de valores envolvido” (Nogueira, 2001: 24).

Nas palavras da autora (op. cit.: 24-25) esta concepção alternativa ao positivismo é de uma extrema complexidade de ser assumida pela “*dupla crise de representação e de legitimação*” que representa:

“No que diz respeito à crise de representação, implica que os pesquisadores não podem “oferecer” conhecimento objectivo da realidade e do mundo, mas

apenas descrições, ou justificações subjectivas enviesadas. Já que a objectividade é impossível, os próprios termos de objectivo e de subjectivo deixam de ser aplicados e por isso desnecessários nesta abordagem. Uma interpretação extrema desta crise de representação poderá inclusive assumir que qualquer conhecimento será apenas a visão do próprio investigador.

A crise de legitimação resulta do facto de não existirem procedimentos bem estabelecidos para avaliar o conhecimento obtido. A principal razão é que não existe a possibilidade dos resultados das pesquisas poderem ser comparados com a realidade objectiva”.

Salienta, ainda, que a realidade é inacessível, uma vez que qualquer tentativa para que se verifiquem os resultados, por exemplo duplicando a pesquisa, simplesmente produz outra versão discutível. Não podemos “sair por aí” e encontrar uma visão objectiva e real do mundo. No entanto, apesar dos problemas que essa dupla crise pode acarretar, há soluções não tão extremistas e relativistas que é possibilitam que os pesquisadores de análise do Discurso possam apresentar as suas investigações sem que corram o risco de entrarem em qualquer tipo de “*anarquia metodológica*”

A concepção de uma linguagem genericamente subjacente às concepções de análise de Discurso é mais perceptível através de uma compreensão construcionista social da linguagem e do seu papel na vida social. Entendem a linguagem como um fenómeno social, que acontece no decurso das conversas entre as pessoas, ou, por exemplo, quando escrevem uma carta ou um livro. A linguagem, para os estruturalistas e pós-estruturalistas é a origem da pessoa.

Estas abordagens são anti-humanistas, rejeitando a ideia de um *self* coerente e unificado. O humanismo é essencialista, defendendo que determinadas essências do indivíduo são únicas, coerentes e não modificáveis. Desse modo, a experiência individual e os significados que atribui são consequência da sua própria individualidade, tendo origem na sua natureza essencial que não é mais que os seus traços de personalidade, atitudes, etc. O anti-humanismo defende que o *self* é o resultado da linguagem e das interações sociais, pelo que está em constante mudança, em função das circunstâncias em que a pessoa se encontra, das suas motivações e de quem a acompanha no momento. A linguagem surge como uma força construtiva na interação social que origina uma identidade fragmentada, temporária e mutável. Ora se a linguagem é o lugar onde as identidades são construídas, mantidas e

mudadas, isso significa que a linguagem é a base da mudança social e pessoal. Nesta perspectiva estruturalista e pós - estruturalista é a partilha da linguagem com os outros indivíduos que dá significado à experiência de cada um, isto é, o foco de atenção é o enquadramento social e não o *interior* de cada um. Nogueira (2001: 23) refere que:

“a teoria pós-estruturalista vê na linguagem o local onde as identidades podem ser desafiadas ou mudadas. Se a experiência pessoal tem apenas sentido e se estrutura através da linguagem, e se esses significados não são fixos mas em constante mudança, procura ou luta, então a experiência pessoal está potencialmente aberta a uma infinidade de possíveis significados ou construções. O que significa ser mulher, ser criança ou ser negro pode ser transformado, reconstruído; para os pós-estruturalista a linguagem é a chave para essas transformações”.

A autora destaca que em vez de se assumir a linguagem e o pensamento como fenómenos separados que se podem afectar mutuamente, estes devem ser assumidos como inseparáveis. Por sua vez, a linguagem é a base de todo o pensamento, proporcionando um sistema de categorias que dividem a experiência e lhe dão significado; *“os “selfs” tornam-se produto na linguagem. A linguagem produz e constrói a experiência pessoal; não é o simples efeito do reflexo no “espelho”, ideia subjacente à tradicional filosofia humanista ocidental”* (op. cit.: 23).

Nesta linha de pensamento, Potter & Wetherell (1987) defendem que a linguagem é a forma mais elementar e penetrante de interacção entre os indivíduos, sendo que parte das actividades humanas são realizadas através dela. No entanto, o termo discurso não diz respeito somente à linguagem, mas a qualquer padrão de significado que diga respeito a textos visuais, tais como a televisão, o cinema, as imagens, etc.; a textos físicos, tais como as cidades, os jardins, os objectos; a textos escritos, tais como cartas, entrevistas, documentos, artigos de jornais, etc.

De acordo com esta aceção, a análise de Discurso permite a criação de uma metodologia para a interpretação dos textos sociais, contrapondo-se às pesquisas tradicionais. Enquanto que Chomsky (1975) entendia a linguagem como uma estrutura profunda de representação de significado, um conjunto de regras transformacionais relacionadas com a estrutura cognitiva dos sujeitos, os autores actuais estão mais interessados em entender a forma

como a linguagem é utilizada pelos indivíduos, através das suas interacções sociais. A análise de Discurso sofreu a importante influência da filosofia da linguagem e da teoria dos “*actos linguísticos*” (*speech acts*).

A propósito desta visão social da linguagem, que se caracteriza pelo facto de que “*falar é fazer algo*”, e em que as práticas discursivas se traduzem em práticas sociais, ocorre-nos estabelecer um paralelo com as características do texto dramático, âmbito do nosso estudo e para cujo estudo chamamos a análise de Discurso.

Como referimos no capítulo inicial, a propósito do texto dramático, ele:

“tem como característica indissociável a sua estrutura dialógica, onde os elementos narrativos e descritivos surgem apenas com uma função subsidiária, uma vez que são os diálogos que esclarecem as intenções das personagens. É no seu discurso performativo, isto é, na interacção verbal entre as personagens e que se traduz nas réplicas do texto dramático, que se centra a comunicação texto dramático/receptor, especialmente quando o texto dramático é concretizado como texto teatral”.

Como vimos, todo o discurso das personagens é “*acção falada*”, o que significa que enquanto instâncias enunciadoras, “*fazem coisas com palavras*”, ou seja, no texto dramático, “*falar é fazer*” (Aguiar e Silva, 1990; Ryngaert, 1996). Uma vez mais, e citando-nos, “*uma personagem fala para agir sobre outra, para comentar uma acção realizada, para anunciar outra, para a lamentar, enaltecer. A fala de uma personagem organiza a sua relação com o mundo de acordo com o uso que ela faz da linguagem*”.

Existe uma rede de convenções sociais que conduzem à realização de acções através do *falar*, o que proporciona ao investigador a percepção de determinadas componentes do contexto social que influenciam o uso da linguagem. Para Nogueira (2001) todos os textos são passíveis de interpretações diversas, pelo que os significados nem sempre são imediatamente evidentes. Assim, num texto poderemos encontrar outras interpretações, ou fazer outras leituras, para além do que lá está expresso.

A linguagem é, pois, estruturada em função do espaço sócio-histórico e representa um conjunto de práticas de produção de significados. Lombart (1995) destaca que a actividade discursiva característica de cada contexto temporal, bem como as instituições sociais que regulam a vida social, são factores que condicionam o surgimento de determinado tipo de discurso, para além do próprio contexto da interacção de onde emergiu.

A análise de discurso pode descrever-se como o estudo da *fala* e de textos, constituindo um conjunto de métodos e teorias que nos orientam no estudo da linguagem usada no quotidiano e em determinados contextos sociais.

Nogueira (2001: 28) resume que a análise de discurso “é o estudo aprofundado da linguagem que se utiliza, procurando a identificação de padrões. É melhor compreendida como um campo de pesquisa do que como uma simples prática sendo possível identificar diferentes abordagens/concepções”.

Assim, a primeira das abordagens, a *sociolinguística*, visa o estudo da variação da própria linguagem em uso de modo a estabelecer-se uma relação dessa variação em função de diferentes contextos sociais ou de diferentes personagens e situações. Aqui a linguagem é tida como construtiva. Potter & Wetherell (1987) salientam que a metáfora *construção* significa que: (1) a linguagem é construída ou manufacturada a partir de recursos linguísticos preexistentes; (2) haja uma escolha ou selecção de um número variado de possibilidades, podendo-se descrever o mais simples dos assuntos de uma infinidade de maneiras diferentes. A especificidade de cada descrição dependerá apenas da orientação do locutor ou do escritor; (3) lidamos com o mundo em termos de construções e não de forma directa ou imediata, pelo que diferentes tipos de textos constroem o nosso mundo. Assim, “o uso construtivo da linguagem é um aspecto da vida social aceite sem discussão” (Gill, 2000).

Na segunda abordagem, a *análise conversacional*, o ponto de interesse é a actividade provocada pelo uso da linguagem, mais do que a própria linguagem em si, como já antes pudemos constatar. O termo *discurso* é usado para se referir a todas as formas de fala e textos, independentemente de este ocorrer nas conversações, ou ser apresentado sob a forma de entrevistas ou outro tipo de textos. “Ao invés de ver o discurso como um caminho para outra realidade, os analistas de discurso estão interessados no conteúdo e na organização dos textos” (op. cit.: 247).

Relativamente à terceira abordagem, a *análise crítica do discurso*, a preocupação é essencialmente com questões sociais ou culturais,

assentando nas relações entre poder e conhecimento dos estudos de Foucault. O objecto desta abordagem é a identificação de padrões de linguagem e as práticas com eles relacionadas, destacando a sua importância em termos sociais e em termos individuais, para as pessoas que compõem essas sociedades.

Cada discurso apresenta uma perspectiva diferente da perspectiva do discurso do outro, reivindicando, cada um, *a verdade* para si. As opiniões e crenças pessoais não devem ser encaradas como retrato individual de cada um, mas sim como manifestações de discurso, isto é, aproximações de representações dos acontecimentos sobre a vida social, cuja origem é a cultura discursiva que eles habitam e não a sua experiência privada, individual.

“Grande parte do discurso está implicada em estabelecer uma versão do mundo diante de versões competitivas. (...) A ênfase na natureza retórica dos textos dirige a nossa atenção para as maneiras como todo o discurso é organizado a fim de se tornar persuasivo” (Gill, 2000: 250).

A quarta abordagem diz respeito aos *repertórios interpretativos* como se lhe refere Burr (1995) e que Yates e Taylor (2001) intitulam de *Psicologia Discursiva*. Apresentamos esta perspectiva em último lugar, por entendermos ser aquela que se enquadra na estratégia de análise de todo o processo de criação e de formação levado a cabo no decurso da implementação prática da nossa investigação.

Através desta abordagem, tentam-se encontrar padrões de linguagem associados a um tópico específico ou a uma actividade, isto é, identificar famílias de termos específicos e respectivos significados com eles relacionados. Analisam-se, assim, os padrões da linguagem associados aos temas em causa. Este tipo de abordagem demonstra como novos termos possibilitam que se fale de coisas diferentes. A linguagem é construtiva, uma vez que cria aquilo a que se refere. E é emergente do contexto social e cultural e não apenas das interacções, como defende a perspectiva mais próxima da etnometodologia. A preocupação não é o discurso em si, mas o conhecimento do contexto e as interacções, sejam elas, verbais, cinéticas, formais ou informais, etc.

Esta abordagem é inspirada na teoria dos actos linguísticos, onde a linguagem é acção. A linguagem desempenha diversas funções e o que cada um fala depende do contexto em que essa fala é produzida.

A análise de todo o processo desenvolvido com a presente investigação parece assentar nesta premissa, pois como será possível constatar, todo o grupo esteve envolvido no mesmo projecto, com a mesma finalidade, num determinado período de tempo, tendo recebido em conjunto a mesma formação base. Este conjunto de factores habilita-os ao conhecimento e desenvolvimento de estratégias de actuação e, simultaneamente, ao uso de termos e de linguagem característica ao seu próprio contexto social e cultural específico, bem como à linguagem específica teatral. Neste caso particular pode-se ainda circunscrever o facto de se tratar de um processo de trabalho que se rege por uma conduta particular de acção, por vivências específicas com fito na diversidade criativa e por códigos de linguagem próprios. Como salienta Nogueira (2001: 30), destacando Burr (1995):

“Os repertórios interpretativos podem ser encarados como um tipo de ferramenta que os indivíduos utilizam para os seus próprios fins. Quando existe consistência nas descrições, esta não está localizada no indivíduo que fala, mas na existência de um repertório que todos usam. Deste modo os repertórios não pertencem aos indivíduos, são pelo contrário, uma espécie de recurso social, disponível para todos os que partilham uma linguagem e uma cultura. Estes repertórios interpretativos têm como função permitir que os indivíduos justifiquem as versões particulares de acontecimentos, se desculpem ou valop. cit. os seus comportamentos, evitem a crítica ou, pelo contrário, mantenham uma posição credível numa interacção”.

Significa que os indivíduos têm um papel activo na vida social e que necessitam construir descrições, por razões de ordem variada, mas sem que haja qualquer conteúdo psicológico interno que dirija os seus comportamentos (Potter e Wetherell, 1987). Desse modo, o que é considerado é o contexto específico e funcional no qual a fala ou o discurso foram mobilizados.

Denota-se, assim, uma preocupação com a “*orientação da acção*” ou “*orientação da função do discurso*”. O discurso é visto como *prática social*. Os analistas de discurso argumentam que todo o discurso é circunstancial.

“As pessoas usam os discursos para fazer coisas – para acusar, para pedir desculpas, para se apresentar de uma maneira aceitável, etc. Realçar isto é aceitar que o discurso não ocorre em um vácuo social. Como actores sociais, nós estamos continuamente nos orientando pelo contexto interpretativo em que nos

encontramos e construímos nosso discurso para nos ajustarmos a esse contexto". (Gill, 2000: 248).

Para a análise dos diálogos/falas que transcrevemos a partir do nosso registo em cassetes de áudio e de vídeo, a nossa opção afasta-nos da abordagem metodológica conversacional, uma vez que o interesse do nosso estudo não justifica a necessidade de criação de qualquer tipo de código relativo às pausas nas falas, falas simultâneas, entoações, etc. Tratam-se, na maior parte das transcrições de diálogos o mais detalhadamente possível, sem sintetizações das falas, limpezas ou correcções, resultantes da criação e improvisação de cenas dramáticas. Estas implicam, naturalmente, interpretações, posturas físicas, entoações, direcções de olhares que lhes são adjacentes, que variam em função de cada um dos diversos actores que representam o papel de determinada personagem. Esses elementos, embora cruciais para a análise de conversação, em nosso entender não devem ser analisados isoladamente, em função de cada um dos indivíduos que os profere, cria ou improvisa, mas analisados como um todo, num cenário de interacções, entendido aqui como padrão de significado visual ou texto visual.

A postura corporal, o pensar com o corpo, o pensar e agir integrados, o pensar por movimentos, o pensar no movimento, é igualmente um dos princípios deste trabalho. A consciência do gesto individual e a observação da gestualidade dos outros, permite a criação de uma linguagem corporal e, conseqüentemente, a aprendizagem da leitura corporal que condicionam os diálogos que lhe são adjacentes e a criação quer do texto visual quer do texto escrito.

Na verdade, é precisamente a influência de todos esses factores que constituem o interesse dos diálogos que analisamos. As diferentes expressões vocais, as possíveis manipulações das interacções, por parte dos intervenientes, são o que nos motiva, uma vez que despoleta situações que induzem à criatividade, improvisação e espontaneidade. Às transcrições que apresentamos, acrescentamos as anotações que dizem respeito à natural teatralidade das cenas, as didascálias. Mais importante que retratar exhaustivamente a forma como cada um fala, parece-nos ser a forma como a situação vivida em conjunto conduz a um conjunto de falas que produzem diálogos dramáticos; e a uma linha de representação e conseqüente trabalho

de postura corporal; a tomadas de decisões; a reformulação de propostas em função de respostas imprevisíveis que caracterizam a actividade criativa; a interacção estabelecida com o público; – um conjunto de objectivos que se pretendem atingir com o desenvolvimento do projecto e que permite a construção de um padrão de significado, seja ele escrito, seja ele visual.

Como já referido, neste estudo grande parte dos dados recolhidos foram os diálogos proferidos pelos alunos ao longo dos diversos momentos do processo de criação. Sendo o objectivo da cadeira de opção do 3º ano de Expressão Dramática, “o processo de criação dramática”, adequámos os objectivos que nortearam a nossa investigação aos conteúdos programáticos previstos pela disciplina, visando um processo construído e reconstruído ao longo da acção.

A criação de um texto colectivo suscitado por indutores que seriam explorados por todos, quer individualmente quer em pequenos grupos, e a sua dramatização, foi o objectivo geral que orientou a nossa investigação e que se integrava, igualmente, em algumas das alíneas do programa da cadeira em questão.

Para um melhor entendimento de cada uma das fases do processo, o capítulo seguinte abordará cada um dos momentos desse processo. O momento específico em que as improvisações surgiram, assume uma particular importância, pelo facto de os discursos daí resultantes traduzirem a influência da interacção entre os alunos na criação dos diálogos, na composição das personagens, postura corporal e marcações cénicas.

Como iremos verificar, foram apresentadas transcrições de diferentes improvisações relativas às mesmas cenas. Esse facto prende-se com a forma como a repetição de improvisações de cada uma das cenas – e respectivos diálogos e marcações que daí decorriam – se iam tornando mote para a criação e re-criação do guião do texto dramático e marcações cénicas.

Será analisada a postura assumida por determinados aluno/actores e como a repetição de acções e gestos específicos que passarão a influenciar, definitivamente, a caracterização de determinadas personagens.

Por outro lado, constataremos a influência da pontual imitação do discurso típico de indivíduos com determinadas características físicas,

pronúncias, sotaques, ou vocabulário particulares, consequência de regionalismos. O próprio discurso dos alunos/actores e as influências naturais consequentes das interacções sociais a que estão sujeitos no seu quotidiano, quer em termos individuais, quer enquanto grupo, num determinado espaço, momento e projecto específico comum, marcarão o discurso dominante do grupo e a linha da representação, que no presente caso apresentará uma vertente cômica.

As acções e os discursos estão ainda sujeitos à influência de determinadas condicionantes, tais como a presença do público, acerca da qual serão, ainda tecidos alguns comentários.

Em teatro, naturalmente, todo o discurso é caracterizado pelas falas dos actores, entrecortadas por pausas, falas simultâneas, entoações diversas, frases com duplos sentidos, etc., que poderiam constituir matéria riquíssima de análise conversacional.

Ryngaert (1996) refere que se pode estudar o diálogo do teatro como uma troca conversacional entre enunciadores e compreender as relações entre as palavras e aqueles que as dizem e analisar porque as dizem. A análise das situações de comunicação e das relações de força entre os enunciadores (na pele dos actores) ajudará a construir estes últimos como personagens. O interesse da conversação recai sobre tudo o que é dito, considerando essa troca verbal como portadora de sentido em si mesmo.

Em termos de análise de dados extralinguísticos da interacção, pressupõe-se que a comunicação verbal dos indivíduos assente em dois tipos de pressupostos:

- a) A conversação é estabelecida em função do enquadramento social em que os indivíduos se inserem, como um ritual social;
- b) A conversação é desenvolvida de acordo com um código de relações pré-estabelecido entre os indivíduos que falam.

A fala é sustentada por regras, não escritas, que regem as relações verbais entre os indivíduos, assemelhando-se, muitas vezes, a verdadeiros rituais.

Toda a conversação pode “ser analisada como um texto num contexto, o do conhecimento mútuo que os indivíduos devem ter um do outro para

estabelecerem a relação”. Nesta perspectiva, a relação público - actores permitirá uma análise do texto num contexto específico, em que ambos conhecem o lugar um do outro e há um conhecimento prévio de que esse texto, foi escrito sob a forma de conversação e para ser representado por actores, perante um público.

O estudo de um texto conversacional poderá deixar perceber de que modo as relações verbais contêm em si a teatralidade mínima indispensável para que essas trocas aconteçam. “*Se é preciso um contexto para que a conversação exista, é esse contexto mínimo que se deve construir no momento da passagem ao palco de um diálogo de teatro, pelo menos se admitirmos que a fala de uma personagem jamais é arbitrária*” (Ryngaert, 1996: 107).

Larthomas (1980: 107) estabelece semelhanças entre o diálogo de teatro e o diálogo comum comenta:

“E o diálogo propriamente dito? Como progride? Há vários meios de desencadear réplicas; quais o autor escolheu? E porquê? Quase nunca se responde a essas perguntas. Ou melhor, elas jamais são colocadas... esquecemos, ignoramos ou fingimos ignorar que nos encontramos diante de obras cuja característica essencial é serem escritas em forma de conversação a ser representada”.

Por sua vez Kerbrat-Orecchioni (1984) destaca que um texto teatral (com excepção das disdacálias) é um conjunto de réplicas que se encontram encadeadas e atribuídas a diferentes personagens em interacção entre si, como se se tratasse de uma *conversação*.

Ryngaert (1996: 108), por sua vez, chama a atenção para o facto de que na representação, os emissores humanos são, na maior parte das vezes, os que usam a língua de forma pouco comum. São essas diferenças entre dois tipos de situação de fala que nos interessam.

“ A comunicação teatral não opera exclusivamente no eixo interno da relação entre os indivíduos, mas também – ou principalmente – no eixo externo, entre o Autor e o Leitor ou o Público, através de uma cadeia de emissores. O que é chamado de dupla enunciação no teatro explica essa particularidade. Na comunicação mais imediata, um actor fala a um actor, assim como na vida ordinária um emissor conversa com um receptor: mas esses actores são apenas a expressão de uma outra troca situada desta vez ao nível da ficção, em que uma personagem conversa com outra personagem. Por trás das personagens encontra-se verdadeiro emissor de todas essas falas, o autor, que se dirige a um público. O público tem portanto o estatuto de destinatário indirecto, pois é a ele, em última instância, que todos os discursos são dirigidos, ainda que raramente o sejam de maneira explícita”.

Afirma, ainda, que o que é escrito para teatro é falso, propositadamente construído para fazer sentido, independentemente do modo como é elaborado esse sentido. Cada autor constrói os diálogos à sua maneira e só a análise da forma como esses diálogos foram construídos nos darão o conhecimento do que cada um espera deles. É nesse sentido que o teatro contemporâneo tanto trabalha a linguagem quotidiana.

A esse propósito Kerbat-Orecchioni (op. cit.) afirma que o discurso teatral elimina muitos dos *defeitos* que empatam a conversação normal, nomeadamente, os defeitos de pronúncia, as hesitações, as frases inacabadas, os lapsos e as reformulações, etc., e apresenta-se bastante mais elaborado, *enfeitado* em relação ao usual da vida quotidiana.

Contrariamente, Lemahieu (1984) afirma que um teatro sobre a linguagem, significa considerar as hesitações, as repetições, os embaraços, os titubear, as imprecisões, que caracterizam a linguagem do dia-a-dia, em todos os seus aspectos.

Por sua vez, Ryngaert (1996:111) considera que o teatro não é conversação, mas que esta é uma fonte de inspiração para muitos autores, retirando dela material que deverá ser combinado sem que seja filtrado, nem demasiado decorado. O teatro não retratará, certamente, todas as vicissitudes da fala viva e proferida pelos indivíduos activamente envolvidos na conversação, mas é aí que encontra a sua base de inspiração.

“Na passagem à cena, escolhas artísticas são indispensáveis, mas estas fundam-se, entre outros dados, sobre a análise das situações de fala. As primeiras decisões da representação, simples mas essenciais, consistem em perguntar quem fala a quem e porquê. O tecido relacional que se estabelece em cena entre as personagens resulta da atenção dada às trocas verbais que o texto propõe. Esse tecido relacional justifica e produz a fala.

Isso não quer dizer que o teatro é “como” a conversação ou que ele decalca a vida, mas que, através da linguagem, ele dá conta das relações humanas mesmo quando as critica ou as parodia. O teatro do silêncio, que se estabelece portanto em ruptura com a fala humana, interroga igualmente esta última, através da sua ausência”.

Desse modo, será possível inventar uma encenação imaginária, inspirada nas interacções da fala e nas interacções das personagens que não seja baseada em ideias pré-concebidas nem em decisões arbitrárias.

3.5. A entrevista

Para a preparação das entrevistas, foram elaboradas uma série de questões que deram a origem a um guião que serviria de suporte ao grupo, dividido em subgrupos, no momento da entrevista. De acordo com Cohen e Manion (1990) e R. Bisquerra, (1989) trata-se de uma **entrevista estruturada**, que permite a escolha de diferentes itens, consoante a necessidade da investigação. Optámos, assim, pela criação de *itens abertos*, que como destacam os autores mencionados, as únicas limitações que exercem sobre a resposta do entrevistado é o assunto sobre o qual versa a questão que lhe é colocada, que é determinada pela natureza do problema de investigação.

O recurso a questões abertas tem como vantagem o facto de estas serem flexíveis, permitindo ao investigador manter um diálogo mais esclarecedor quer em termos de obtenção de informação quer em termos de esclarecimento de qualquer malentendido. Estas facilitam a convivência harmoniosa entre entrevistado e entrevistador, estimulando a confiança mútua e facilitando ao entrevistador a percepção daquilo em que o entrevistado realmente acredita. Este tipo de questões podem, ainda, dar origem a respostas inesperadas ou imprevistas que, por sua vez, podem suscitar hipóteses até aí não colocadas.

Tentámos traduzir os nossos objectivos, desta fase específica do processo, em perguntas que dessem corpo ao guião e que reflectissem adequadamente os assuntos que se pretendiam realmente encontrar.

“A eleição do formato das perguntas, por exemplo, depende da consideração de um ou mais dos seguintes factores: os objectivos da entrevista, a natureza do tema; se o entrevistador lida com actos, opiniões ou atitudes; se procura especificidade ou profundidade; o nível de formação do informador; o grau de informação que se pode esperar que tenha; se necessita ou não de estruturar o seu pensamento; certa avaliação do seu nível de motivação; a extensão da própria intuição do investigador sobre a situação do informador, e o grau de relação que o entrevistador pode esperar que se desenvolva com o informador. Dada prioridade de pensamento a essas matérias, o investigador está em posição de decidir se usar perguntas abertas ou fechadas ou ambas; perguntas directas, indirectas ou ambas; perguntas específicas, não específicas ou ambas, e assim sucessivamente” (Cohen e Manion, 1990: 394).

A nossa opção metodológica, no que diz respeito ao recurso às entrevistas, traduz-se, contudo, na fusão das características da entrevista

estruturada e a da entrevista dirigida, apresentando, esta última, algumas *nuances* que a distinguem da primeira e que se adequam aos nossos objectivos de investigação. Essas *nuances* a que nos referimos consistem no seguinte: a) os entrevistados têm em comum o facto de terem estado implicados numa *situação particular*, que no caso da nossa investigação se traduz na particularidade de serem imigrantes no nosso país; b) através do recurso de técnicas de análise de conteúdo, o investigador analisa os elementos que considera significativos; c) tendo como base da sua análise, o investigador constrói um *guia da entrevista*; d) a entrevista centra-se nas *experiências subjectivas* dos entrevistados, envolvidos na tal situação particular. As respostas obtidas poderão provar a validade das hipóteses colocadas pelo investigador e trazer à investigação respostas a questões que não haviam sido colocadas, previamente, no que diz respeito à situação em causa, abrindo, assim, campo para a formulação de novas hipóteses.

Relativamente ao processo de implementação da entrevista, foram dadas algumas referências aos alunos que se prendiam, basicamente, com os aspectos que destacamos em seguida.

Antes da entrevista o entrevistado deveria ser informado das condições em que esta se desenrolaria e quais os objectivos pretendidos, bem como a sua utilidade. Deveria ser explícito o lugar e a hora onde poderia ser realizada a entrevista e garantido o sigilo acerca do teor das respostas do entrevistado (Carrasco e Hernández, 2000). Deveria ser explícito o processo de registo das respostas: se seria feito à mão ou através de gravação áudio ou vídeo. Se se pretendia utilizar um gravador, deveriam obter autorização do entrevistado.

Um factor por nós destacado, foi o de consciencializar os alunos da importância da empatia entre entrevistador e entrevistado, o que se traduziria na confiança e no interesse que o entrevistador/aluno deveria demonstrar em relação ao entrevistado, permitindo uma verdadeira comunicação pessoal entre ambos. A esse propósito foi referido que muito do que era dito, para além de uma mera resposta às questões colocadas, seria informação de extrema utilidade para a nossa própria percepção das suas realidades. Destacou-se, igualmente, a importância do cuidado a ter no

modo de colocar as questões: não se devendo insinuar o tipo de resposta, não se devendo provocar o choque nem o confronto, mas respeitando sempre as manifestações de sentimentos ou emoções do entrevistado, não o sujeitando constantemente a situações de grandes comoções.

Por tudo isso, deveriam respeitar o tempo dos entrevistados, permitindo e encorajando o contar de alguma história importante da sua vida e do seu contexto social.

Neste aspecto entendemos aproximarmo-nos da estrutura da **entrevista narrativa**, cujas regras se prendem com o activar do esquema da história; provocar as narrações dos entrevistados; e, depois de iniciada a narrativa, manter a narração através do esquema auto-gerador, embora se trate de um tipo de entrevista de cariz não estruturada.

“Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência numa sequência, encontram possíveis explicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida quotidiana normal” (Jovchelovitch & Bauer, 2002: 91).

Os acontecimentos são narrados em termos gerais ou em termos indexados, traduzindo-se, este último, na referência a acontecimentos concretos num determinado lugar e num determinado tempo. As narrações são ricas em colocações indexadas, (a) porque dizem respeito à experiência individual e (b) porque tendem a ser pormenorizadas, realçando os acontecimentos e as acções. Ao reconstruir as acções e o contexto, a narração destaca os aspectos mais significativos: o lugar, o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico do actor (Bruner, 1990). A entrevista narrativa tem a vantagem de que o entrevistado possa ser encorajado a contar alguma história importante da sua vida e contexto social

O acto de contar uma história é simples. Ricouer (1989) refere que se trata de um processo de organizar um conjunto de acções e de experiências numa sequência. Tratam-se das acções de determinado número de personagens que agem a partir de situações que mudam. São essas mudanças que despoletam situações implícitas aos acontecimentos e às personagens, que os obriga a pensar e agir. Jovchelovitch & Bauer (2002)

salientam que contar histórias tem duas dimensões: a dimensão cronológica, referente à narrativa como uma sequência de episódios e a não cronológica, que implica a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos, ou a configuração de um *enredo*. Esse enredo é fundamental para a construção da estrutura narrativa.

“É através do enredo que as unidades individuais (ou pequenas histórias dentro de uma história maior) adquirem sentido na narrativa. Por isso a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo como no sentido” (Jovchelovitch & Bauer, 2002: 92).

A entrevista narrativa é classificada como um método de pesquisa qualitativa (Lamnek, 1989; Hatch & Wisniewski, 1995; Riesman, 1992; Flick, 1998). É tida como um tipo de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas.

Aqui reside a contradição com a nossa opção inicial que foi a da entrevista estruturada. E embora podendo ser considerada uma grande ousadia da nossa parte, tentar articular dois métodos de entrevista cujos próprios nomes se contrapõem, a nossa justificação prende-se com o facto de:

- Na primeira, a *entrevista dirigida* (como já antes referido): “a) os entrevistados têm em comum o facto de terem estado implicados numa *situação particular*, que no caso da nossa investigação se traduz na particularidade de serem imigrantes no nosso país; b) através do recurso de técnicas de análise de conteúdo, o investigador analisa os elementos que considera significativos; c) tendo como base da sua análise, o investigador constrói um *guia da entrevista*; d) a entrevista centra-se nas *experiências subjectivas* dos entrevistados, envolvidos na tal situação particular”;

- Na segunda, a *entrevista não estruturada*, o esquema da narração substitui o esquema pergunta - resposta que define a maioria das situações da entrevista e a ideia subjacente é a de que o entrevistado se sentirá mais à vontade na narração dos acontecimentos.

Entendemos, assim, que embora a metodologia da entrevista narrativa não tenha sido rigorosamente respeitada, pelo facto de termos criado um guião de entrevista, num esquema similar ao da pergunta - resposta, a nossa referência a este tipo de entrevista prende-se com o facto de a ela

termos feito alusão, quanto à liberdade que os entrevistados deveriam ter, para poderem contar as suas histórias de vida. Salientámos a necessidade de permitir que os entrevistados narrassem as suas motivações e as situações a que haviam sido sujeitos no seu país de origem, relativos a um momento particularmente difícil das suas vidas, que foi o momento antecedente à partida.

Não pretendíamos que os entrevistados fossem demasiado limitados nas suas respostas, pelo facto de existirem tópicos - guia ou guião da entrevista. Mas, em nossa opinião, foi mais simples para os alunos a condução da entrevista com o auxílio desse guião ou tópicos – guia, pois desse modo, mais facilmente controlariam quaisquer divagações e/ou desvios do formato pré-programado da entrevista, ainda que esta permitisse alguma flexibilidade na escolha das perguntas.

Depois de efectuada a entrevista, deveria ser registada toda a informação obtida para poder ser usada integralmente, sempre que necessário, sem resumos ou interpretações. O registo da informação obtida poderia ser feito através de notas, gravações de áudio ou vídeo. Deveriam ser anotados detalhes e observações que pudessem contribuir para a interpretação dos dados, tais como o ambiente em que foi realizada a entrevista, a reacção dos entrevistados, os elementos que tivessem usado para ilustrar o seu testemunho, etc.

3.6. O professor e os alunos na investigação em drama

A análise de todo o trabalho desenvolvido e a forma como cada um dos intervenientes se envolveram no processo permite-nos entender as suas motivações e o porquê das decisões tomadas. Como já referimos, o facto de termos contado com a colaboração de alunos do 3º ano da Licenciatura em Ensino Básico que, antes de mais, são futuros profissionais, permitiu estruturar o próprio processo da investigação, considerando esses futuros profissionais simultaneamente como objecto e como investigadores.

O papel que desempenhámos enquanto investigadores, implicou, da nossa parte, uma postura a que os anglo-saxónicos chamam de “*teacher in*

role”, o que contribui para o entendimento construtivista do processo educacional "que constrói conhecimento como um processo interpretativo, repetitivo e construtivo através do qual os aprendizes/estudantes interagem com o mundo físico e social" (Fosnot, 1996:30).

As práticas de Expressão Dramática permitiram aos estudantes envolvidos no presente projecto, enquanto futuros professores que iniciarão brevemente a sua actividade nessa área, imensas oportunidades para explorar e analisar várias facetas do “*teacher in role*”. Enquanto o professor trabalha no papel (*teacher in role*) dentro do contexto dramático, os estudantes são activamente cativados, envolvidos no trabalho e guiados no processo de navegação através das situações complexas da vida e das complexidades humanas do drama.

Balaisis (2002) a propósito dos resultados de uma série de questões colocadas a estudantes do Curso de Especialista de Drama que lecciona, defende que enquanto o drama permite a construção do conhecimento e significado dentro da experiência do *realmente pretendido*, democratiza-se a sala de aula por causa da introdução da cumplicidade criativa. A aprendizagem dramática é explorativa e experimental e não o assimilar de um "canon" fixo de conhecimento. A colaboração e a tomada mútua de decisão são centrais para o processo que depende de promover o maior respeito, igualdade e autorização. Tal partilha de poder na sala de aula tem paralelo com o modelo transformativo de Shor (1992), enganchado na pedagogia da autorização/poder/habilitação e na educação como prática da liberdade de Boal (1979) onde o diálogo da autorização substitui o monólogo da opressão.

Courtney (1989: 188) faz uma importante distinção quando afirma que o drama diz respeito a ganhar "*conhecimento em*" versus ganhar "*conhecimento acerca de*". É este poder experimental do drama que é desenvolvido através do trabalho do professor envolvido: “*teacher in role*”.

O'Neil e Lambert (1982: 139) chamam a atenção para o facto de que "*a força particular desta estratégia de ensino reside na qualidade do imediatismo e espontaneidade que podem ser geradas*". Se um professor caminha, desliza ou mergulha num drama " *in role* ", tem a vantagem da “possibilidade” em lugar da “certeza”, encorajando, assim, os alunos a

expressarem-se e explorarem as suas capacidades criativas, assumindo “riscos”, sem auto-censura.

Neelands (1984: 47) considera este dispositivo "*particularmente efectivo por permitir ao professor representar fora do modo específico das crianças de modo a dar-lhes uma visão mais directa do material de aprendizagem pela lente do contexto dramático no qual todos eles estão todo envolvidos*".

Balaisis (2002) salienta o facto de que o professor trabalhar com os alunos em *pé de igualdade* (“*teacher in role*”), normaliza a relação de poder tradicionalmente utilizada na sala de aula. Em vez de manter controle absoluto, os contextos dramáticos que permitem a vivência de variados papéis, tendem a reduzir a censura encorajando a participação autêntica e um maior assumir do risco. A presença de um professor que contribui com perspectivas novas, desenvolvendo assuntos, questionando profundamente, sondando, provocando, agitando, acalmando e apoiando, contribui para a liberdade expressiva dos estudantes, tornando-os disponíveis a abraçar a ambiguidade, a complexidade e o paradoxo.

O'Neill (1995. 65) refere que no drama "*as qualidades essenciais num 'leader' ou num professor são a tolerância da ansiedade e da ambiguidade, assim como uma vontade de arriscar e cortejar o mistério e a coragem para confrontar o desapontamento e, ocasionalmente, a possibilidade de falhar*". O ensino do drama é e será sempre uma área carregada de desafio, para a qual os professores têm de estar bem preparados. O sentir-se mal preparados ou mal adaptados para desenvolver o trabalho de '*teacher in role*' são assuntos que devem ser abordados na formação dos professores.

É importante o domínio de um vasto leque de possibilidades no que diz respeito às práticas do Drama, e isto porque só assim o professor se sentirá suficientemente confortável para pensar por si próprio e poder improvisar, provocar, questionar e aconselhar e apoiar.

Gallagher (2000: 114) garante que "*os professores de drama devem saber, como fazendo parte da sua arte, como 'desistir' do poder*".

O professor que trabalha em igualdade com os seus alunos (“*teacher in role*”) não é nem um co-actor no drama, agindo como um outro estudante, nem é um artista que usa o papel quer para chamar atenção ou entreter

como um actor poderia fazer. O' Neill (1995) insiste que "o propósito inicial de usar o "role" é enfaticamente não dar uma exibição das suas competências performativas, mas convidar os participantes a entrar no mundo imaginário". O propósito do "role" (papel) para o professor é sim apoiar o "role-playing" do estudante, convidar os estudantes a transformar a acção dramática para a qual eles são movidos e desafiados a realizar e facilitar a complexa aprendizagem usando as ferramentas e apontando a entrada de tipos de arte dramáticos.

Balaisis (2002) destaca o facto de o "working in role" tanto poder predispor o professor para ser ou uma figura dominante como, pelo contrário, poder torná-lo um indivíduo sem qualquer autoridade ou controle sobre os alunos. Na verdade qualquer uma das possibilidades pode ocorrer quando o professor trabalha de dentro do "drama in role". Em muitos casos, trabalhar "in role" é uma opção de natureza democrática onde, simultaneamente o professor continua a manter a responsabilidade sobre a acção e partilha o poder com os estudantes acerca de como será explorada a direcção que o Drama leva.

Não obstante, a partilha de poder pode ser desconfortável e pouco usual no que diz respeito a qualquer compreensão tradicional do papel dos professores nas escolas. Muitas vezes, os próprios estudantes, inicialmente, mostram alguma relutância em assumirem a sua autonomia em relação às tomadas de decisões e à partilha do poder. As suas expectativas não incluíam esse papel para si próprios, habituados a verem o professor como um *director*. Para que ocorra a mudança de tal atitude por parte dos alunos em relação aos professores de Drama, espera-se que as expectativas deste último incluam um trabalho de democratização e partilha do poder com os seus alunos.

É abusivo um professor de Drama optar por assumir sempre um papel superior. Ao trabalhar "in role" com o objectivo de ajudar os estudantes a sentirem e pensarem mais profundamente, a explorarem o significado dos acontecimentos e desafiarem as suas suposições, o professor torna-se um co-criador do drama com os seus alunos, o que demonstra flexibilidade e partilha do poder.

Uma particularidade do trabalho de Balais (2002) é que se assemelha ao método de trabalho pelo qual optámos é o de, tal como ela descreve, ser exigido aos professores que desenvolvam uma tarefa prática de Drama com a sua própria classe de estudantes, assumindo o papel de “*teacher in role*”. É-lhes pedido que gravem em vídeo o seu trabalho e o levem para a sala de aula onde, em conjunto com os colegas e a autora em questão, o analisam e recebem o *feedback* sobre a sua prática. Muitos acham que essa tarefa amedronta e admitem a sua relutância, particularmente ao redor de ser caracterizado como trabalho em “*in role*”.

Para alguns, é a primeira tentativa de usarem essa estratégia numa sala de aula real, que é qualitativamente diferente de fazer seminários com os seus pares educacionais. O facto de serem observados *a posteriori* e, conseqüentemente, serem alvo de críticas relativas ao seu desempenho, inibe-os, muitas vezes, razão pela qual se sentem amedrontados e relutantes em se exporem. Sentem que a partilha de experiências se tornará um pouco mais que isso, havendo uma avaliação do seu desempenho e, naturalmente, do desempenho dos seus alunos, o que acarreta um sentimento de risco e de responsabilidade e uma maior auto-crítica.

Ler acerca ou assistir a uma aula de drama não é o mesmo que participar. Do mesmo modo, a participação não é igual a ensinar. Os professores beneficiam de ensinar, apresentando o seu trabalho, recebendo *feedback* e também vendo como os seus colegas navegam as imprevisíveis águas do processo de drama. Aqui o processo pode ser analisado enquanto os pares encorajam, aplaudem e oferecem sugestões adicionais dentro um ambiente encorajador e não ameaçador. A educação de um professor permanece uma jurisdição forte para aprender a trabalhar em “*role*” e confirmar seu valor no sentido prático.

Reconstruir o trabalho de um professor, dentro do contexto de funcionamento com a sua própria classe, abre a porta ao entendimento de como são tomadas as decisões no processo (reflexão dentro (in) da acção) e o que trabalha bem ou pode ter sido feito diferentemente em retrospecto (reflexão acerca (upon) da acção). Todos os exemplos do trabalho de professores, trazidos por cortesia da classe gravada em vídeo, servem como um trampolim para discussão e aprendizagem.

Os professores são encorajados pelo trabalho dos seus pares em caminhos únicos que diferem da direcção ganha a ver um *professional*. As primeiras tentativas de trabalhar “*in role*” provocam um pensamento profundo, alta emoção e empenho dos estudantes envolvidos e um profundo compromisso que rivaliza com aqueles testemunhos das lições de drama de professores em voga, feitas com a finalidade de demonstrar um trabalho excelente. Também, vendo como os professores trabalham nas suas salas de aula, o processo pedagógico é claramente evidente e examinável. Não só se traduz numa experiência prática compartilhada como atesta o facto de que a estratégia do “*teaching in role*” é acessível e manejável. O reconstruir da sequência de acontecimentos relacionados com a prática de um professor, questionando as convenções, ajudam os outros a saber o que é a criação dramática.

Compartilhando a sua prática, os professores informam também como o trabalho de Drama tem impacto nas suas classes com o passar do tempo. Surgem, frequentemente, numerosos relatórios de melhorias sem precedentes, da escrita de estudantes e destreza de diálogos, como resultado do uso de estruturas de Drama. No curso das suas práticas de trabalho, os professores tornam-se os investigadores nas suas próprias salas de aula, onde podem falar com autoridade e oferecer dados concretos sobre o que realmente resulta para a aprendizagem dos estudantes. Com as artes continuamente debaixo de ameaça, é mais essencial do que nunca que os professores assumam o papel de investigadores, não só para propósitos avaliativos mas também para expandir e explorar a aprendizagem complexa disponível no momento estético. Focando o “*conhecer em acção*”, Taylor (1996: 27) chama a nossa atenção para o ensino do Drama como um processo artístico de fabricação de significado. Ele propõe que “*ignorar o desenho prático reflectivo é permanecer ignorante ao tipo de processos artísticos que são a alma de nosso trabalho*”.

A metodologia “*teaching in role*” é um dispositivo poderoso para facilitar o trabalho de Drama. A educação de professores é o local para encorajar o seu desenvolvimento proporcionando oportunidades para que os professores exercitem essas destrezas com os seus estudantes, ver o seu trabalho e o dos outros e então analisar e reflectir sobre a prática docente.

Aqui o arriscar e a confiança podem crescer e aqueles que fazem este corajoso e indispensável trabalho de educação dramática devem ser encorajados.

Esta postura que adopta múltiplos papéis, deverá conduzir o grupo a convergir esforços no sentido de uma criação colectiva de um projecto próprio, coerente com o ponto de partida pré-definido, uma vez que a sua experiência e formação, poderão contribuir para a formação dos alunos, estimulando a sua criatividade e as suas aptidões artísticas.

E ele deve fazer-se partindo do aluno/actor específico com que estamos a trabalhar. Ruggiero (1980: 54) afirmava que não se deve "*partir de um actor em geral, mas desse sujeito em particular*" que é o actor. *No trabalho dramático, "do actor surgirá uma cadeia de signos expressivos que se alimentam da sua própria e específica realidade nas suas próprias vivências".*

No trabalho do professor – aqui tido, igualmente, como um animador teatral, com os seus alunos – a directriz pode ser outra, consciente de que está a contribuir para a auto-expressão criativa dos alunos e que, ao mesmo tempo, os está a formar como actores.

No contexto da nossa investigação todo o processo de criação dramático implicou um esforço comum entre o grupo e a investigadora do projecto desde o início até ao final, visando uma produção estética e artística. O texto criado e a sua representação foram a obra resultante, para ser mostrada perante um público.

Tratou-se de uma criação colectiva, num processo que foi sendo construído e reconstruído ao longo da acção, envolvendo todos de forma activa e criativa na elaboração e tomada de decisões, tanto no que diz respeito ao processo como ao produto final. Gerou-se, assim, "*um clima de confiança e de segurança, de trabalho de equipa, de respeito pelas opiniões dos outros, de participação democrática, tolerante e solidária, o que a converte numa via pedagógica muito útil para conseguir o crescimento e o amadurecimento pessoal e artístico*" (Basadre, 1995: 19).

A improvisação de cenas, a partir do esqueleto do guião elaborado pelos alunos em Grande Grupo, foi a base para a criação de um texto definitivo que levou à representação final. Todo o trabalho desenvolvido foi registado, como já é sabido, através de gravações em vídeo e em áudio, o que permitiu a preservação dos dados.

Não há nenhum conjunto coerente de métodos qualitativos aplicável à análise de textos, conversação e interacção que seja único. Aliás, há vários conjuntos diferentes de métodos: modos diferentes de gravação e análise actividade humana e o uso de símbolos. Todos estes vários métodos reivindicam um estado epistémico diferente do mero bom senso e reivindicam informar mais do que descrever os assuntos e as circunstâncias inerentes à própria pesquisa, pelo que é importante preservar a objectividade dos dados em todos eles.

A procura da objectividade é uma tarefa muito concreta na prática de pesquisa. Tal como no caso da nossa investigação, ela envolve esforços para assegurar a precisão e a inclusão de gravações através das quais a pesquisa se baseia, como também implica esforços para testar a veracidade das reivindicações analíticas que vão sendo feitas sobre essas gravações. Porém, estes esforços concretos levam a formas diferentes, de acordo com o tipo de gravações nas quais a pesquisa é baseada. Por exemplo,

“As questões que surgem no contexto das notas de campo etnográficas, são diferentes das questões que surgem no contexto de textos escritos. As notas de campo podem ser produzidas para destaque de determinados assuntos em particular ou, alternativamente, podem ser produzidas de modo a incluir o mais abrangente leque de acontecimentos possíveis” (Hammersley e Atkinson, 1983: 150-1).

Na análise de textos escritos o investigador pode controlar o enfoque de um determinado texto que é usado como dado, seleccionando o alcance dos textos que ele ou ela usam.

Martinez (2003: 5) afirma que as acções que realizamos são valorizadas pela avaliação que delas fazemos e sentido que lhes atribuímos. Os processos avaliativos são geradores de mudanças dirigidas e conscientes, construindo e reconstruindo, continuamente, as nossas identidades pessoais e colectivas. Salienta que:

"o processo de atribuir valor a uma acção ou a uma situação concreta é, também, um processo de criação, uma vez que gera uma nova visão daquelas – e, em consequência, uma nova realidade não existente até esse momento. Caracterizar a avaliação, como um processo de criação de novas realidades e como um meio para construir, supõe relacioná-la de forma imediata como os processos de aprendizagem. A avaliação é, mais que nada, um caminho e uma possibilidade para aprender sobre nós mesmos e sobre as nossas acções. O olhar que valoriza é um olhar que relaciona, que contrasta, que mede, que interpreta e analisa, entre muitos outros processos. Somente pelo facto de realizar essas acções, produz mudanças no agente e torna-o sujeito das aprendizagens seguintes".

De acordo com esta perspectiva sentimos a necessidade de registar todos os momentos do longo processo criativo levado a cabo através da prossecução do presente projecto. Optámos, assim, pela gravação em vídeo e em áudio de todas as fases desenvolvidas, desde a partilha do texto indutor ao projecto, nomeadamente um extracto da obra "De amor e sombra", de Isabel Allende, passando pela elaboração do guião ou tópicos - guia de entrevista, pela criação de guiões provisórios para a dramatização, pela elaboração do guião definitivo do texto teatral, até ao respectivo trabalho de montagem da *performance*/representação final.

A metodologia que melhor se adequa às características particulares do Drama é aquela que permite o trabalho em equipa, a troca de ideias e a compreensão dos pontos de vista dos outros. Por essa razão, cada etapa do processo foi delineada e percorrida em equipa, tendo havido sempre espaço para a partilha de ideias e de sugestões, em cada um dos diversos momentos da acção.

A análise "momento a momento" ao longo da acção é essencial para a compreensão das etapas que nos foram permitindo a recolha dos dados. Os dados inicialmente obtidos tornaram-se indutores de criação, despoletando uma sequência criativa, cujo processo será descrito e analisado detalhadamente no capítulo seguinte.

Capítulo 4

O processo de criação dramática

Introdução

Quando pensámos nesta investigação, a nossa preocupação inicial foi escolher a metodologia adequada à realidade com que os alunos, futuros profissionais, se iriam confrontar na sua prática docente.

O nosso objectivo era a criação de um projecto colectivo assente em princípios construtivistas, onde todos os elementos do grupo estivessem envolvidos, numa experiência com repercussões nas suas práticas pedagógicas, enquanto estagiários, dentro das salas de aula nas quais viriam a ser inseridos.

Para isso, estabelecemos uma série de etapas, as quais foram sendo delineadas e concretizadas em equipa, tendo havido espaço para discussões e troca de ideias, analisando-se cada situação, sempre em conjunto, o que contribuiu para o enriquecimento dos intervenientes. A prática do trabalho em equipa permite e incentiva a expressão das ideias próprias e a compreensão dos pontos de vista dos outros. Esta é a metodologia que mais claramente se adequa às condições especiais da área curricular do drama.

Com o presente capítulo pretendemos demonstrar cada um dos momentos do processo de criação da investigação, conforme o quadro 1, apresentado no capítulo anterior.

1. O texto de Allende: o ponto de partida – 1.º momento

O ponto de partida para a criação dramática foi a biografia da autora Isabel Allende, que abandonou o seu país de origem com os seus familiares, por razões de ordem ideológica. Seguiu-se a exploração de um extracto da sua obra "*De amor e de sombra*", nomeadamente, as páginas 238 a 241 (Cf. Anexo: 1), onde é retratado o momento do abandono do país por parte dos protagonistas da história, que vivem momentos dolorosos e tristes. Como se que se imagina que seja uma situação comum a todos aqueles que,

qualquer que seja o motivo, se vêm forçados a partir do seu país de origem e a deixar para trás toda uma vida: família, amigos, pertences, paisagens, espaços afectivos..., discutiu-se a hipótese de se entrevistarem imigrantes no nosso país de modo a conhecer as suas histórias de vida e perceber quais as razões que levam alguém a deixar toda uma vida para trás e recomeçar noutra país.

Parte dos alunos já conhecia a referida obra de Isabel Allende, foi pedido; aos outros foi pedido que a lessem.

Foram distribuídas fotocópias das páginas seleccionadas, as que retratavam o momento da partida dos protagonistas, e visionado o vídeo do filme “*De amor e de sombra*”, realizado a partir da obra da escritora Isabel Allende, no sentido de se obter mais uma “leitura” da obra, neste caso na perspectiva do realizador do filme em questão.

O nosso **objectivo**, com a implementação desta tarefa, era o despoletar de orientadores para a criação do guião de entrevista a implementar junto dos imigrantes que fariam parte da nossa amostra. Um outro objectivo importante a atingir era a sensibilização dos alunos para a selecção das pessoas a entrevistar, que deveriam ser, prioritariamente, imigrantes no nosso país. Pretendia-se, igualmente, que os alunos percepcionassem o tipo de sentimentos que esses imigrantes teriam, provavelmente, experimentado, pelo facto de terem tido de abandonar o seu país de origem, sentimentos esses que deveriam ser levados em conta para a criação do guião da entrevista.

Este **1.º momento** contemplou ainda a criação de um Texto Aberto que explicitava as ideias principais que os alunos haviam retirado da leitura do extracto referido. Com a recolha de todos estes elementos, pretendíamos obter dados concretos a partir dos quais pudéssemos compreender o contexto pessoal, social e político que levou a que a autora em causa abandonasse o seu país, o mesmo se passando com as próprias personagens do romance. Mais importante, ainda, era a necessidade de identificar uma situação de Partida passível de ser traduzida em texto dramático. A decisão de alguém abandonar o país de origem e as razões

conducentes a tal decisão seriam, então, o indutor temático explorado nos momentos iniciais do nosso projecto.

A partir da análise do *Texto Aberto* determinámos as suas quatro dimensões: **o Espaço, o Tempo, as Personagens e a Acção**, as quais podem ser observadas pelo quadro 2:

Quadro 2: Dimensões do Texto Aberto

Espaço	Tempo	Personagens	Acção
Montanhas:	O tempo no qual decorre a acção é, naturalmente, o presente. No entanto, ele retrata factos históricos	– Irene – Francisco – Montanhês	1) Caminhada pelas montanhas Andinas 2) Paragem para dormir num velho estabelecimento termal 3) Noite de amor entre os dois namorados 4) Um montanhês surge informando de que haviam sido denunciados pelo proprietário do estabelecimento termal 5) Fuga pelas montanhas 6) Dormida sem conforto no meio do bosque: entreaajuda dos dois namorados (reforço dos laços afectivos) 7) Continuação da caminhada para a fuga: -Ajuda do montanhês -Constatação de marcas da passagem de outros fugitivos 8) Passagem da fronteira: “voltaremos”
Hospedaria termal			
Bosque onde pernoitaram			
Fronteira	romanceados, decorridos no passado.		

A dimensão da *Acção* encerra em si os diversos momentos vividos pelas personagens na sua fuga. Experimentaram a traição e a ajuda até ao momento da passagem da fronteira e viveram diversas situações que contribuíram para o reforço da sua relação amorosa. Esses momentos suscitaram todo um conjunto de sentimentos, traduzidos por diversos enunciados expressos no *Texto Aberto*.

A partir da análise de conteúdo elaborada com base no referido *Texto Aberto*, entendemos existir apenas uma categoria, a dos **Sentimentos**, ilustrada por diferentes unidades de registo, presente em diversos enunciados expressos, relacionados, nomeadamente, com os **Domínios** das **Emoções**, do **Par amoroso**, das **Sensações físicas** e da **Política**, conforme se pode observar pelo quadro 3:

Quadro 3: Os Sentimentos

Sentimentos

Domínios	Exemplos
Emoções	<ul style="list-style-type: none">– Medo– Angústia/tristeza /desolação– Força– Vergonha do medo– Coragem– Fraqueza– Vulnerabilidade– Optimismo– Beleza e tranquilidade das paisagens/espços físicos afectivos– Saudade da terra natal– Preocupação com o que ficou para trás– Tristeza pela necessidade de abandono da pátria
Par amoroso	<ul style="list-style-type: none">– Amor que une as personagens– Carinho e protecção de Francisco para com Irene– Possibilidade de amor tranquilo
Sensações físicas	<ul style="list-style-type: none">– Desconforto físico/ frio /dor– Prazer físico dos amantes
Política	<ul style="list-style-type: none">– Esperança de um dia voltar à pátria– Fuga por motivos políticos

Numa primeira análise, os enunciados mais destacados pelos alunos referem-se às emoções experimentadas pelas personagens: o *medo*, a *angústia*, a *tristeza*, a *desolação*, a *força*, a *vergonha de se ter medo*. Por outro lado, surgem os sentimentos relativos à família: *preocupação com o que ficou para trás*; e os sentimentos relativos ao país: *saudade da terra natal* e a *tristeza pela necessidade de abandono da pátria*.

São também valorizados os sentimentos do par amoroso, nomeadamente, nas referências: ao *amor que une as personagens*, ao *carinho e protecção de Francisco em relação a Irene* e à *possibilidade futura de um amor tranquilo*.

Também os sentimentos de *desconforto físico*, *frio* e *dor*, devido à noite passada ao relento, são aspectos que *tocaram* os alunos, bem como a *esperança* das personagens *de um dia voltar à pátria* Foram, igualmente, sensíveis às descrições da *beleza e tranquilidade das paisagens Andinas e espços físicos afectivos*.

A partir das dimensões *Espaço, Tempo, Personagens e Acção* nos tipos de enunciados, retratados no Quadro 2 e 3, respectivamente, os alunos obtiveram elementos de referência que serviriam de suporte à criação de tópicos - guia para a construção de um guião de entrevista a imigrantes no nosso país. Assim, a tarefa seguinte foi, então, a elaboração de um guião de entrevista.

2. A elaboração do guião da entrevista – 2.º momento

Neste 2.º momento pretendia-se criar um guião semi-estruturado que funcionaria apenas como suporte ao entrevistador, no sentido de lhe proporcionar alguma segurança no momento da conversa com os entrevistados. O guião permitiria que as informações recolhidas pelos diferentes alunos fossem do mesmo tipo.

Como já antes referimos, os elementos de referência do Quadro 2 e do Quadro 3, nomeadamente as dimensões do Texto Aberto e os tipos de enunciados, eram, agora, convocados para a elaboração do guião das entrevistas. Neste 2.º momento do processo de criação, as propostas das questões a colocar aos entrevistados iam sendo lançadas de forma espontânea e sem censura, de modo a haver um conjunto diversificado de assuntos que considerassem de interesse para as entrevistas.

Alguns alunos, familiares de emigrantes, contaram episódios das vidas dessas pessoas, como exemplo de circunstâncias que à primeira vista poderiam parecer sem importância, mas que tinham sido bem marcantes para elas.

Todos os contributos foram importantes para a elaboração do guião da entrevista, que se concretizou do seguinte modo:

Quadro 4: O guião da entrevista

Guião da Entrevista

- 1 – Motivos que levaram a deixar país de origem.
 - 2 – De quem foi a decisão de partir e com quem falou sobre essa decisão (família, amigos, autoridades, outros compatriotas...)
 - 3 – Como foi o período antecedente à partida? (medos, ansiedades, se a casa foi vendida, fechada, que alterações passou a haver na rotina diária, que medidas foram tomadas)
 - 4 – Houve algum objecto em particular que tenha sentido necessidade de trazer na mala? Se sim, porquê?
 - 5 – Veio só ou com mais alguém?
 - 6 – Vieram por via legal ou clandestina?
 - 7 – Razões da escolha do país para emigração e do local de acolhimento.
 - 8 – Que expectativas tinha à partida?
 - 9 – Como veio e como correu a viagem?
 - 10 – O que encontraram à chegada correspondia, ou não, às expectativas?
-

Naturalmente, todas as questões do guião da entrevista foram delineadas em grupo e são fruto das decisões tomadas no seu seio. Algumas delas foram fortemente influenciadas pelos tipos de enunciados e pelas dimensões do Texto Aberto, (Cf. Quadro 2 e 3). De igual modo, os testemunhos fornecidos pelos alunos contribuíram para a formulação de algumas dessas questões.

Neste 2.º momento do processo criativo, o grupo de alunos começava a deixar transparecer um maior à vontade na forma como expunha as suas ideias e lançava as suas propostas. À medida que aumentava a coesão entre os seus elementos, verificava-se um maior envolvimento no processo que começava a ganhar forma.

Se nos detivermos um pouco nos diálogos estabelecidos dentro do grupo de trabalho – alunos e docente – percebemos o processo de articulação das várias questões surgidas. Esses diálogos, que em seguida

apresentaremos, são o testemunho de como o tipo de enunciados e as dimensões do Texto Aberto contribuíram, em parte, para os argumentos usados.

Observemos, então, o quadro 5 onde estão patentes as influências e os contributos para a forma de cada uma das questões do guião final.

Quadro 5: Influência dos *Domínios* e das dimensões do *Texto Aberto* na estrutura do Guião da Entrevista (um exemplo)

Guião de Entrevista	Influência dos <i>Domínios</i> do Texto Aberto	Influência das dimensões do Texto Aberto	Contributo dos diálogos do grupo
Motivos que levaram a deixar país de origem	Política	Personagens Acção	[33A1(S1)GG] – O motivo em primeiro lugar. [[34A6(S1)GG] – Depois os sentimentos [[35P(S1)GG] – Como? [[36A6(S1)GG] – Aquilo que senti quando teve de sair.” [70P(S1)GG] – (...) “Em relação a esse motivo que os levou a abandonar o país de origem, nós queremos saber quem tomou a decisão da partida, como foi o período antecedente à partida, então antes de a pessoa tomar a decisão de qual o país para onde vai, primeiro tem de ponderar as razões pelas quais... Há qualquer coisa que motivou ao pensar deixar o país... O motivo, pronto. Então queremos saber, por exemplo: o motivo foi... uma razão económica, uma razão política, apaixonei-me” ...
De quem foi a decisão de partir e com quem falou sobre essa decisão (família, amigos, autoridades, outros compatriotas)		Personagens Acção	[72P(S1)GG] – “Estão a ver? Vamos prender-nos aqui ao motivo. O que é que nós... qual será o primeiro momento nesta decisão? Temos o motivo... com quem é que nós vamos discutir o assunto... vocês puseram a questão “Quem tomou a decisão da partida se foi só ou com a família que deixaram para trás”. Por exemplo, “Como foi o período antecedente à partida” e “Quem tomou a decisão da partida”, estas duas questões estão relacionadas. Portanto, o que é que achavam que devíamos questionar? Por exemplo, Como foi o período antecedente ou, então, quem tomou a decisão da partida. [73A7(S1)GG] – Quem tomou a decisão e depois é que vem o período. [74P(S1)GG] – Então seria quem tomou [75A8(S1)GG] – Eu acho que seria: primeiro “Como foi o período antecedente” e, depois, “quem tomou a decisão da partida”.
Como foi o período antecedente à partida? (medos, ansiedades, se a casa foi vendida, fechada, que alterações passaram a haver na rotina diária, que medidas foram tomadas)		Personagens	
Houve algum objecto em particular que tenha sentido necessidade de trazer na mala? Se sim, porquê?			A dada altura houve uma referência a um aspecto que havia já sido referido numa das conversas estabelecidas pelo grupo (M1), a propósito das pessoas que conheciam e que haviam deixado os seus países de origem: uma aluna contou que uma amiga sua tinha trazido areia da praia da zona onde residia, porque achava que era aquilo de que mais sentiria falta – daquela praia, em particular. Por outro lado, no Texto Aberto por eles elaborados, já haviam destacado as memórias afectivas que as paisagens Andinas suscitavam nos protagonistas, memórias e paisagens que ficariam para trás, devido à necessidade de fuga. A impossibilidade de poder transportar com eles mais do que as poucas coisas que levavam, obriga ao abandono dessas memórias e de “coisas” que só cada um conhece o seu valor estimativo. [55A2(S1)GG] – “O que é que acharam mais importante levar nas malas e nos sacos, para além daquelas necessidades... [56P(S1)GG] – Como é que é a sua pergunta? O que levavam de mais importante? [57A2(S1)GG] – Sim! Há sempre alguma coisa que a gente não podia deixar e que tem a ver connosco. [58A12(S1)GG] – Fala a voz da experiência! [59A2(S1)GG] – Os objectos... sei lá, predilectos.”
Veio só ou com mais alguém?	Par amoroso	Personagens Acção	[39A2(S1)GG] – Se vieram sós ou com a família... não sei. [40P(S1)GG] – Sós ou com a família... mais.
Vieram por via legal ou clandestina?	Política	Personagens Acção	
Razões da escolha do país de imigração e do local de acolhimento			[41A1(S1)GG] – Quem é que tomou a decisão mesmo. [42A6(S1)GG] – Isso é antes de sair. [43A7(S1)GG] – Como é que foi o período antes da partida. [44A2(S1)GG] – A razão da escolha do país. (...) [46A5(S1)GG] – Ó professora, e ligada a isto podemos perguntar o porquê do local específico. [47P(S1)GG] – Do país e da cidade ou local específico onde estão.
Que expectativas tinha à partida?	Par amoroso	Personagens	[48A7(S1)GG] – Professora, acho que também é importante perguntar o que é que os assustava mais antes de chegarem... [49A6(S1)GG] – As expectativas... [50P(S1)GG] – As expectativas! [51A6(S1)GG] – E também podemos perguntar o que é que encontraram quando chegaram. [52P(S1)GG] – Expectativas à saída, não é? E... [53Vários(S1)GG] – O que encontraram. [54A1(S1)GG] – Exacto. Se correspondia ou não às expectativas.”
Como veio e como correu a viagem?		Personagens Acção	[82A1(S1)GG] – Ó professora, o que nós estávamos a falar agora é: como é que eles vieram. [83P(S1)GG] – Importantíssimo. Como foi a viagem. Mais...
O que encontraram à chegada correspondia, ou não, às expectativas?			[84A9(S1)GG] – Agora que estão cá de que é que eles sentem mais falta de lá, ou mais saudade. [85A4(S1)GG] – Se as expectativas foram confirmadas.

Legenda:

Exemplo 1: [33A1(S1)GG]

33 – n.º da fala (foi a 33ª fala desta sessão)

A1 – Aluna n.º 1

(S1) – sessão n.º 1

GG – Grande Grupo (todos os alunos que compõem o grupo de trabalho)

[Refira-se que o n.º atribuído a cada um dos alunos é diferente de sessão para sessão. Em cada uma das sessões é feita uma atribuição numérica a cada aluno, em função da ordem em que fala, nessa sessão. Esta opção prende-se com a dificuldade em reconhecer e identificar, correctamente, a voz de cada um dos alunos, na transcrição das cassetes áudio].

Como se pode observar, a primeira preocupação por parte do grupo, foi a abordagem dos motivos e dos sentimentos relacionados com a partida, o que, em nosso entender, era resultado da recente leitura do texto de Allende, conjuntamente com a elaboração do Texto Aberto.

Através da leitura do quadro, percebe-se como o discurso do grupo denota preocupação em ser fiel às dimensões e aos domínios do Texto Aberto, na elaboração do guião da entrevista.

A propósito da questão relacionada com os motivos de abandono do país de origem, os alunos foram advertidos para alguns cuidados a ter para com os entrevistados, nomeadamente o respeito pelos seus sentimentos e pela sua privacidade, sendo de evitar que, de algum modo, os pudessem perturbar. Todas as sugestões de procedimentos no momento da entrevista, iam sendo efectuadas quando se revelava oportuno.

Depois de concluído o processo de criação do guião, o grupo passou à fase das entrevistas aos imigrantes.

3. As entrevistas: 3.º momento

Este processo de recolha de dados envolveu todo o grupo, com excepção da docente. A constante tomada de decisões conjunta entre a docente da disciplina, simultaneamente investigadora, e os alunos, bem como a liberdade de acção destes últimos, foi uma medida estabelecida antes do início de todo o processo. Pretendia-se um processo que propiciasse um desenvolvimento de competências futuras positivas para os envolvidos, no presente e no futuro, e que decorresse de forma estimulante e harmoniosa. O grupo de alunos dividiu-se em seis subgrupos criados de forma autónoma e espontânea. Passaram, então, à fase da realização das entrevistas

Foram, igualmente, definidos os métodos de entrevista e se estas seriam entrevistas individuais ou em grupo.

Foi determinado que o único critério para a selecção dos indivíduos a entrevistar é que teriam de ser indivíduos estrangeiros, residentes em Portugal.

Desse modo, cada um dos seis subgrupos formados seleccionou o seu entrevistado de acordo com duas razões básicas e não pré-determinadas: por se tratar de um familiar ou de um amigo pessoal, havendo assim uma proximidade entre ambos – entrevistador e entrevistado; por se tratar de uma pessoa residente no mesmo centro urbano e cuja condição de emigrante era conhecida, o que facilitou a sua identificação e abordagem.

No entanto, dois dos subgrupos entrevistaram indivíduos portugueses que tinham tido necessidade de fugir de Portugal para o estrangeiro. Após alguma hesitação, acabámos por aceitar essas entrevistas: apesar de os factores estarem invertidos, por se tratarem de emigrantes e não de imigrantes. Houve justificações para a não exclusão destas duas entrevistas: o facto haver um menor número de entrevistas do que o esperado, que seria de oito, já que o grupo de trabalho composto por 16 alunos. Por outro lado, na sua essência, a problemática acaba por ser muito semelhante.

Percebemos, igualmente, que o tempo extra-curricular de que dispunham para a realização das entrevistas era bastante limitado, não só pelos trabalhos e pelas tarefas inerentes ao seu curso, mas também por, a maioria, durante a semana, se encontrar longe de casa e do meio onde mais facilmente teriam acesso aos entrevistados que haviam seleccionado. Por tudo isso, entendemos haver interesse em aceitar as entrevistas realizadas a dois portugueses emigrantes.

Com base nas entrevistas efectuadas, **obtivemos informações sobre os momentos antecedentes à partida de cada um dos imigrantes entrevistados**, as quais passaremos a apresentar de forma resumida. Observemos, então, cada uma das questões da entrevista e respectiva resposta:

1ª Questão: Motivos que o/a levaram a deixar país de origem

Respostas:

- Entrevistado 1 – Saiu do Brasil para 1ª vir para Portugal tirar curso de Medicina, há 22 anos
- Entrevistado 2 – Saiu do Brasil para tentar melhoria de vida, quer a nível económico, quer a nível de segurança
- Entrevistado 3 – Saiu de Portugal para a Suíça, em 1985, devido ao medo de vir a sofrer represálias pelo facto de ter dado um tiro a um jovem de etnia cigana.
- Entrevistado 4 – Saiu da África do Sul, devido ao medo da violência existente naquele país.
- Entrevistado 5 – Saiu da Rússia, devido à falta de empregos naquele país e ao caos económico e político. O facto de ter filhos pesou na decisão de partir, uma vez que cada vez mais aumenta o consumo de drogas e o alcoolismo, consequências do colapso do país.
- Entrevistado 6 – Saiu de Portugal para França, porque teve de fugir do pai da namorada, que ameaçava matá-lo, caso ele voltasse, uma vez que a rapariga, actual mulher do entrevistado, tinha ficado grávida antes de casar, aos 16 anos de idade.
-

2ª Questão: De quem foi a decisão de partir e com quem falou sobre essa decisão? (família, amigos, autoridades, outros compatriotas

Respostas:

- Entrevistado 1 – A ideia foi sugerida por uma amiga. Foi com essa amiga e um outro amigo que discutiu a ideia de partir. Ele, que já tinha estado nos EUA, deu-lhe todos os pormenores e indicou-lhe os passos e as medidas a tomar. Em seguida conversou com os pais e com o resto da família. Para além disso, a referida amiga, a Samara, e mais um rapaz também vinham para Portugal estudar, influenciando a decisão de partir da entrevistada. Havia, ainda, outros amigos que vinham, igualmente, para Portugal, mas de avião.
- Entrevistado 2 – A ideia de partir foi do marido da entrevistada e teve a influência de familiares que cá viviam, em Ovar.
- Entrevistado 3 – Foi o próprio entrevistado quem decidiu partir. Conversou com a mulher e com os sogros sobre a sua decisão.
- Entrevistado 4 – A mãe da entrevistada foi quem a aconselhou a vir para Portugal. Discutiu o assunto, também, com amigos.
- Entrevistado 5 – A decisão de vir para Portugal foi tomada em conjunto pelo casal um mês antes da partida.
- Entrevistado 6 – O entrevistado tomou, sozinho, a resolução de emigrar.
-

3ª Questão: Como foi o período antecedente à partida? (medos, ansiedades, se a casa foi vendida, fechada, que alterações passaram a haver na rotina diária, que medidas foram tomadas)

Respostas:

- Entrevistado 1 – Devido ao facto de não ter dinheiro para a viagem de avião, a entrevistada trabalhou durante três meses para poder vir de navio. Depois da decisão tomada, tentou não pensar muito no assunto e não mostrar ansiedade a ninguém. Era uma pessoa aventureira, mas ir para um país desconhecido, sem família, era violento. Estava motivada, vinha com uma amiga, tinha curiosidade, no entanto... A despedida foi muito dolorosa. Todos choravam excepto o pai, que a animou, dizendo-lhe: “Coragem. Não desanimes”.
- Entrevistado 2 – Os últimos dias foram vividos com muita ansiedade, a arrumar e a encaixotar tudo. O marido pediu uma licença sem vencimento. Houve necessidade de anular as matrículas dos filhos e pediu a um vizinho para tratar das equivalências destes. Venderam todos os bens a um português que queria montar uma casa para a amante. Tentou fazer tudo o que conseguia nesse período de tempo. Despediram-se dos amigos, que os animavam com a ideia de que seriam apenas dois anos de afastamento. No entanto, já passaram catorze anos.
- Entrevistado 3 – O período de tempo entre o incidente que originou a fuga e a partida, demorou cerca de quatro dias. Estava muito indeciso quanto ao que fazer. Tinha de deixar a mulher e a filha de quatro anos. No entanto, despediu-se do emprego e fez as malas.
- Entrevistado 4 – Sentia uma enorme tristeza e vontade de fugir para não ter de entrar no avião.
- Entrevistado 5 – Quando o marido partiu, a entrevistada teve o cuidado de procurar e ler revistas turísticas e jornais sobre o nosso país. Na véspera da partida a senhora deu uma grande festa, onde reuniu a família e os amigos todos. No dia da partida foram de carro para outra cidade, a 245 Km de distância, onde os esperavam mais amigos e família, para se despedirem – filmaram a partida. Daí seguiram de comboio para Moscovo, numa viagem que demorou sete dias. Partiram de Moscovo de autocarro para o Porto e demoraram três dias e meio.
- Entrevistado 6 – Sentia alguma tristeza por ter de partir, mas achava que era a melhor solução, até para reunir as condições necessárias para poder assumir a responsabilidade de constituir uma família.
-

4ª Questão: Houve algum objecto em particular que tenha sentido necessidade de trazer na mala? Se sim, porquê?

Respostas:

- Entrevistado 1 – Só roupa, livros, a carteira e um diário onde ia escrevendo tudo o que ia acontecendo. Muitas vezes escrevia a chorar.
- Entrevistado 2 – Todos os objectos de valor sentimental, nem que fossem alfinetes: “é meu tem valor”.
- Entrevistado 3 – Muita roupa e o número de telefone de familiares que cá tinha.
- Entrevistado 4 – Recordações, objectos que foram oferecidos por amigas de lá.
- Entrevistado 5 – Cada elemento da família trouxe duas malas. A senhora trouxe fotografias, vídeo – cassetes, instrumentos de trabalho de cabeleireira. O filho trouxe objectos de cabeleireiro, de cozinheiro (tinha exercido essa tarefa na Marinha Russa) e de nadador salvador. O marido tinha trazido uma roupa nova, uma roupa velha, de trabalho, fotografias da família e documentos profissionais.
- Entrevistado 6 – Levou só essencial, até porque nem tinha tido tempo para pensar em mais nada que não fosse a fuga.
-

5ª Questão: Veio só ou com mais alguém?

Respostas:

- Entrevistado 1 – Veio com dois amigos.
- Entrevistado 2 – A família viajou toda junta: pai, mãe e três filhos.
- Entrevistado 3 – Viajou sozinho.
- Entrevistado 4 – Veio com a irmã.
- Entrevistado 5 – A entrevistada veio com os dois filhos. O marido já tinha vindo antes.
- Entrevistado 6 – Viajou sozinho.
-

6ª Questão: Veio por via legal ou clandestina?

Respostas:

- Entrevistado 1 – Viajou como turista.
- Entrevistado 2 – Viajaram como turistas.
- Entrevistado 3 – Viajou clandestinamente.
- Entrevistado 4 – Viajaram como turistas.
- Entrevistado 5 – Já estão legalizados.
- Entrevistado 6 – Viajou clandestinamente.
-

7ª Questão: Razões da escolha do país para emigração e do local de acolhimento

Respostas:

- Entrevistado 1 – Escolheu Portugal porque vinha por dois anos para tirar o curso de Direito e, depois, voltava, porque tinha reingresso numa faculdade do Rio de Janeiro. Foi para Lisboa, mas como não tinha lá ninguém e todos os amigos tinham vindo para o Porto, para os cursos de Medicina ou de Engenharia, decidiu vir também. Eram estes os cursos que ela realmente preferia e, então, inscreveu-se em Medicina.
- Entrevistado 2 – Veio para Portugal porque tinha cá familiares, em Ovar.
- Entrevistado 3 – Foi para a Suíça porque era um país com uma boa situação financeira e com grande oferta de emprego.
- Entrevistado 4 – A decisão de vir para Portugal prendeu-se com o facto de já cá ter família.
- Entrevistado 5 – Portugal parecia ser um país seguro e onde a entrada a estrangeiros era mais fácil, comparativamente a outros países. Quanto a viver em Braga, foi mesmo por acaso.
- Entrevistado 6 – Na época a emigração portuguesa era essencialmente com destino a França.
-

8ª Questão: Que expectativas tinha à partida?

Respostas:

- Entrevistado 1 – Possibilidade de ingressar no curso de Direito e ao fim de 2 anos poder voltar para o Brasil e ingressar numa qualquer faculdade do Rio de Janeiro.
- Entrevistado 2 – Não tinham grandes expectativas.
- Entrevistado 3 – Como a Suíça era um país com uma boa situação económica, esperava encontrar facilmente um emprego, embora sem um futuro promissor. Sabia que iria estar sozinho.
- Entrevistado 4 – Não queria sequer partir. No entanto, esperava fazer amigos e ter uma vida melhor.
- Entrevistado 5 – Uma vez que na Rússia as práticas religiosas eram cada vez mais raras, o consumo de droga e de álcool e de drogas tornavam-se cada vez mais usuais, os costumes degradavam-se, pensou em proteger os filhos do caos que se vivia na Rússia, procurando outro país. Portugal pareceu-lhe um “bom” país: pelo menos “toda” a gente vai à Igreja.
- Entrevistado 6 – Pretendia trabalhar e refugiar-se das ameaças do sogro; viver em segurança.
-

9ª Questão: Como veio e como correu a viagem?

Respostas:

- Entrevistado 1 – Nos dois primeiros dias a viagem foi horrível, porque estava sempre enjoada. Nos outros dois dias sentiu muitas saudades, muitas dúvidas e muito medo do que ia encontrar. Porém conseguiu, também, divertir-se com os dois amigos com quem viajou.
- Entrevistado 2 – A viagem foi horrível: já tinha chorado no aeroporto e chorou nas 10 horas de viagem.
- Entrevistado 3 – Fez a viagem de comboio, a qual foi muito atribulada, porque teve de fazer várias mudanças. Teve imenso frio e fome.
- Entrevistado 4 – Foram 11 horas aborrecidas, de avião.
- Entrevistado 5 – Vieram de autocarro, três dias e meio. A senhora gosta muito de viajar.
- Entrevistado 6 – Desconhecemos a razão pela qual não foi obtida resposta.
-

10ª Questão: O que encontraram à chegada correspondia, ou não, às expectativas?

Respostas:

- Entrevistado 1 – As expectativas saíram logradas. Foi para Lisboa e achou a cidade fria e feia. Só lá ficou três dias para tratar de documentos para poder ir para o Porto. A sensação de solidão, pois teria que ter ficado a viver sozinha em Lisboa, contribui para o facto de não gostar da cidade. Ainda hoje não gosta. Foi para o Porto e alugou um quarto em casa de uma senhora. Comprou tecidos grossos para fazer roupa quente, pediu uma máquina de costura emprestada e fez roupa adequada ao frio, uma vez que só trazia roupa fresca. Iniciou a faculdade e no 1º ano não fez nenhuma cadeira. Depois foi começando a interessar-se pelo curso (Medicina). Entretanto casou-se, já no 2º ano em Portugal. No ano seguinte nasceu a sua filha. Como marido tinha negócios acabou por ficar cá.
- Entrevistado 2 – Não tinham grandes expectativas. Fez uma viagem horrível e chorou durante as 10 horas de viagem. Quando chegou foi um choque: não havia carros, isto é, havia muito poucos carros. Estava habituada ao Rio de Janeiro, ao movimento todo... Foi um choque! Ficaram em casa de familiares. Como estavam no mês de Outubro, a cunhada sugeriu-lhe que continuasse os estudos. Fez, então, exame de equivalência e, no ano seguinte, começou a dar aulas (coisa com que nunca tinha sonhado).
- Entrevistado 3 – A viagem não foi nada como esperava. Nevava, tinha pouca roupa, não tinha comida. Fez uma imensa caminhada a pé e só comeu uma maçã que por sorte encontrou no chão. Teve

- imensa dificuldade em encontrar a casa dos familiares.
- Entrevistado 4 – As expectativas não foram logradas, no entanto, achou as raparigas em Portugal, muito antipáticas, pelo que lhe foi muito mais difícil fazer amigas cá, do que lá.
- Entrevistado 5 – Considera que em Portugal a mão – de – obra Russa e Ucraniana é muito mal paga, o que não acontece com a Africana. Entende que isso passa pelo problema da língua: os Africanos falam português, eles não, logo são preteridos por esse aspecto. Por outro lado, os patrões são mal formados. Existem imensas pessoas com formação superior e que são muito exploradas. As suas expectativas foram logradas.
- Entrevistado 6 – [Desconhecemos a razão pela qual não foi obtida resposta a esta questão].
-

Recolhidos os dados obtidos pelas seis entrevistas, passou-se ao que denominamos de Trabalho de Mesa.

4. O Processo de Criação em Pequeno Grupo – 4.º momento

O 4º momento traduziu-se, então, num momento do **Trabalho de Mesa** em que o Grande Grupo (16 alunos) foi dividido em dois Pequenos Grupos de criação: o Grupo A e o Grupo B. Cada grupo de criação partilhou entre si as entrevistas realizadas pelos subgrupos que agora o compunham, de forma autónoma.

Enquanto Pequenos Grupos de criação, cada um teve como tarefa criar um Texto Dramático Provisório, de modo a ser articulado com a versão final do outro grupo. A articulação das duas versões de Texto Dramático Provisório que deu origem ao Texto Dramático final.

O número de sessões para este 4º momento do Processo Criativo não foi pré-determinado, tendo-se avançado, no entanto, com a ideia de que talvez não se devesse exceder as quatro sessões. As sessões realizaram-se duas vezes por semana, sendo de 1 hora e de 3 horas, alternadamente. Esta duração é a correspondente ao horário da disciplina de opção de Expressão Dramática.

Passemos, então, à análise do processo de criação do Texto Dramático Provisório por cada um dos grupos.

Apresentamos, de novo, a legenda das citações para facilitar as leituras seguintes:

Legenda: [1A2(S2)GA]

1– nº da fala da aluna (foi a 1ª a falar nesta sessão do grupo A)

A2 – aluna nº 2

(S2) – sessão nº 2

GA – Grupo A

4. 1 A análise do processo de criação do grupo A

A preocupação inicial das alunas, assim que se agruparam em Pequeno Grupo, foi a de definir estratégias de actuação entre si. Houve uma negociação dessas estratégias e esclarecimento de algumas regras pré-definidas, acerca das quais já nos referimos no capítulo 2.

[1A2(S2)GA] – “Pomos assim por tópicos e depois, no fim de semana, ou quando pudermos, a gente completa. E depois até nos juntamos um dia e durante a semana, estamos com a professora e dizemos o que escolhemos. A nossa história tem este motivo esta coisa...”

[2A3(S2)GA] – Sim, mas ela quer que a gente depois faça um texto a partir de todas.

[3A2(S2)GA] – Vamos ficar com algumas coisas desta história, temos de ir buscar todos os bocadinhos e reconstruir outra história.

[4A4(S2)GA] – Por exemplo, o nosso era a do namorado que deixou...

[5A5(S2)GA] – Um bocadinho de cada.”

Após uma conversa sobre as limitações e as capacidades de comunicação de alguns imigrantes de diferentes nacionalidades, decidiram tomar nota dos tópicos de cada uma das histórias:

[15A2(S2)GA] – “Dá-me o linear da tua história (para a aluna 6)

[16A6(S2)GA] – “Está bem. Quem decidiu foi o pai.

[17A3(S2)GA] – Basta pôr os tópicos.”

Iniciam, então, a partilha das histórias. Simultaneamente, o grupo tem de começar a tomar decisões:

[21A2(S2)GA] – “Ponho decisão do pai?

[22A6(S2)GA] – Sim.”

Houve, entretanto, comentários acerca de histórias de vida de familiares de algumas alunas, onde foram relatados episódios ilustrativos de situações de *abandono*, *fuga* e retorno. Essas conversas, paralelas ao desenvolvimento do processo de criação, são situações que entendemos serem normais e produtivas, uma vez que a própria temática do projecto suscita a emissão e discussão de juízos de valor, quer sejam sobre determinadas posturas dos imigrantes, quer sejam acerca dos próprios naturais dos países de acolhimento e das entidades empregadoras. Tudo foi fonte de inspiração para o trabalho de criação: pela possibilidade de conhecimento de uma realidade que está tão perto de nós e pela construção de um leque de possíveis cenários sociais, imagens, retratos de vidas..., que conseqüentemente, viriam a ser elementos de referência para os argumentos, improvisações e criações do grupo em geral e de cada um dos seus elementos em particular.

Ao longo do processo de partilha das narrativas obtidas pelas entrevistas, foram feitas referências a diálogos e episódios das histórias de vida dos entrevistados que, como referiu uma aluna, poderiam servir para *“completar uma ideia ou outra; ideias que podem ser interessantes”*. É importante para o processo de criação dramática que sejam constantemente tidos como referência esses episódios e narrativas. Este era um dos critérios pré-estabelecidos, conforme referimos:

[27A6(S2)GA] – “É o pai que diz: “Vamos ter de fugir para nossa segurança”. Porque ela diz “Lembro-me nitidamente destas palavras que ficaram coladas...”

[28A2(S2)GA] – Como foi o período anterior à partida?

[29A6(S2)GA] – Foi um mês.

[30A5(S2)GA] – Nem deu tempo para trazer muitas coisas.

[31A2(S2)GA] – Curto, um mês?

[32A6(S2)GA] – Um mês.

[33A9(S2)GA] – ... Acerca, por exemplo, no caso do meu pai e do meu tio, estiveram na guerra, não é? O meu pai foi para Timor e o meu tio esteve em Angola e no fundo eles quando contam as histórias.... O meu tio conta mas o meu pai fala frequentemente de Timor... é engraçado o sentimento de saudade que ficou. No caso do meu pai, o meu pai não estava mesmo... o meu tio esteve mesmo na guerra a lutar, o meu pai não, não sei qual era o posto dele mas o meu pai esteve assim mais à vontade. Ele fala daquilo com saudade mesmo, um dos sonhos do meu pai era voltar a Timor e depois há um facto muito importante que era o que eu estava a dizer agora, o governo abandonou-os. Foi na altura do 25 de Abril e se não fossem os australianos o meu pai se calhar

tinha morrido ou qualquer coisa... eu acho que Não são casos de emigração ou qualquer coisa mas há sentimentos deste tipo de histórias que se podem tirar e ...

[34D(S2)GA] – Sim mas aí foi o retorno para cá, não é?

[35A9(S2)GA] – Sim, mas também houve o ir para lá e quando voltaram já havia muita coisa que tinha mudado”.

(...)

[40A9(S2)GA] – “Temos o caso do pai da Inês, da futura sogra aqui da Filipa e acho que são... às vezes só para complementar uma ideia ou outra são ideias que podem ser interessantes. Aqueles casos de emigração temporária... por exemplo, também tenho o caso do meu sogro que desde que os filhos nasceram até agora esteve sempre fora. Não sei... foi uma ideia que eu tive... talvez para complementar, talvez depois na história de grande grupo, até para complementar... há sentimentos neste tipo de histórias...”

A propósito do diálogo estabelecido, a docente chamou de novo a atenção para os objectivos do projecto e para a importância de trazer para o grupo – o que, naturalmente, influencia a criação da estrutura narrativa da história – o maior número possível de contribuições possíveis, a partir das entrevistas obtidas. Constatou-se a progressão no processo e demonstrou-se a importância de se valorizarem as contribuições dadas pelos entrevistados e a forma como o grupo deveria articular os factos a serem considerados:

[41P(S2)GA] – “Pode ser já na história de grupo de criação. Por isso eu vos peço para reunir o maior número de “achegas”, chamemos-lhe assim, de elementos que possam contribuir para vocês perceberem o espírito, ou as vivências, ou as emoções, as situações pelas quais as pessoas passam, a partir do momento que decidem abandonar aquele sítio ao qual estão vinculadas. A ideia é o abandono, o partir daquele sítio ao qual estão presas afectivamente, materialmente, ou por uma série de razões. Vivem uma vida inteira... e vão ter que deixar... para tomar a decisão, percebem? É esse o ponto que eu acho que é importante.”

Ao longo do diálogo, foi sendo feita referência a elementos determinantes para a criação de argumentos dramáticos. O critério estabelecido foi o *momento de decisão de abandono do país* e, como tal, o texto dramático provisório dos Pequenos Grupos, baseado em entrevistas prévias, deveria narrar histórias de pessoas que tivessem abandonado o seu país de origem, a sua vida de sempre, e partido para um outro país desconhecido, para começar do nada:

- [45P(S2)GA] – “Pois, provavelmente, mas se calhar a perspectiva do seu pai é diferente da perspectiva de um Timorense que está cá agora, porque o Timorense teve de abandonar a terra dele, que era a terra dele e para onde ele gostaria de voltar, e teve que vir embora, o seu pai regressou para a terra de origem. Por muito que quisesse lá ficar, por muito que gostasse...”
- [46A9(S2)GA] – Não, não. Ele foi para lá por causa da guerra.
- [47P(S2)GA] – Mas pense no que é uma pessoa que tem os amigos, a família, a escola, tudo em Timor. Eles nem falam português, embora digam que a língua oficial é o português. O seu pai fala português, tem cá família, estava bem economicamente, enfim, é um conjunto de situações... ele chegou aqui e respirou de alívio. Os outros também, se calhar, respiraram de alívio, mas tiveram de enfrentar uma “catrefada” de problemas: “pronto vamos trabalhar, como é que nos entendemos com este povo com hábitos diferente, com este clima”... percebem? É essa a situação diferente que eu vejo em relação ao seu pai e aos timorenses que tiveram de fugir. Mas tudo bem, vejam como...”

A estrutura do esqueleto do texto dramático provisório do Grupo A começa a delinear-se. Em termos de discurso, e de acordo com os critérios estabelecidos, destacam-se os elementos de referência relacionados com o guião da entrevista: *o país de origem, o que trazia na mala, os contactos que trazia, os meios de transportes utilizados e motivos de abandono do país de origem.*

- [8A9(S3)GA] – “É espanhol, mas não interessa.
- [9A7(S3)GA] – Mas prostituía-se? Então pronto começa...
- [10A7(S3)GA] – ...Uma casa cheia de gente que é para ...
- [11A8(S3)GA] – Espera aí, emigrou para onde?
- [12A7(S3)GA] – Mas o que é que ele trazia? Que contactos é que ele trazia? Ele chegou cá sem nada!
- [13A9(S3)GA] – Exacto.
- [14A7(S3)GA] – Normalmente trazem uma mochila com qualquer coisa. Ele primeiro veio para Portugal, mas a ideia dele era ir para Espanha, só que como ele em Portugal conseguiu arranjar emprego já não foi para Espanha.
- [15A8(S3)GA] – Veio por Portugal e depois ficou por cá.
- [16A7(S3)GA] – Veio para cá de barco?
- [17A8(S3)GA] – Barco?
- [18A7(S3)GA] – Comboio? Avião?
- [19A8(S3)GA] – Avião.
- [20A7(S3)GA] – De avião a passagem é muito cara... e apanhou escorbuto. E foi para Lisboa. Por que é que ele saiu de lá?
- [21A9(S3)GA] – Por causa do regime.”

Continuaram a explorar as possibilidades da estrutura narrativa. Ressalve-se que, neste momento de criação, há uma aluna que vai fazendo o registo escrito das sugestões que vão sendo lançadas pelos colegas:

- [23A7(S3)GA] – “Mas tem de se desenvolver mais um bocadinho.
 [24A9(S3)GA] – Isto são só as linhas principais. Por questões políticas, mas porquê exactamente?
 [25A8(S3)GA] – Por causa do regime, não há liberdade. E porquê Portugal? Porque era um país ligado à Espanha.
 [26A7(S3)GA] – Ele não queria vir para Portugal... ficava mais barato vir por Portugal.
 [27A9(S3)GA] – Ahn?
 [28A7(S3)GA] – Mas é que a maior parte dos barcos passam por Lisboa.
 [29A9(S3)GA] – E o Barreiro onde é que é?
 [30A7(S3)GA] – É um bocadinho abaixo de Lisboa.”

Entre esclarecimentos e discursos variados, o grupo continuou o seu processo de criação, articulando e registando entre si os argumentos que iam surgindo. A influência que todos nós, no momento, sofremos das informações veiculadas pelos *media*, relativamente à vida de exclusão e miséria de muitos dos imigrantes de Leste no nosso país, apesar de muitos deles terem um elevado nível de formação académica e profissional, era patente na discussão da selecção do ofício a atribuir à personagem masculina. Com efeito, a conjuntura política do país, relativamente à incapacidade de apoio aos imigrantes e o desamparo e exploração a que estes estão sujeitos, influenciavam, naturalmente, as opções deste grupo, relativamente à estrutura do *esqueleto* do Texto Dramático Provisório.

Nesse contexto, parece-nos pertinente relembrar a nossa justificação metodológica, quando nos referimos, no capítulo 3, à concepção de *análise do Discurso* e aos *repertórios interpretativos* destacando que “*a linguagem desempenha diversas funções e o que cada um fala depende do contexto em que essa fala é produzida*”. Para além disso, a linguagem é “*emergente do contexto social e cultural e não apenas das interacções*”.

Assim, vejamos o seguinte diálogo onde destacamos os comentários que retratam a influência do contexto social do país no discurso proferido:

- [34A12(S3)GA] – “Ele veio de navio não foi? (Em tom depreciativo) – Encontrou umas pessoas um bocado... e foi trabalhar para casa delas.
 [35A8(S3)GA] – Não, mas é que ela quer que ele seja trolha. (aponta para a aluna 7).

- [36A7(S3)GA] – Ele tem de ir para uma casa cheia de gente.
 [37A12(S3)GA] – Está bem, o outro (referindo-se a um imigrante de que alguém havia mencionado) até era engenheiro da construção civil.
 [38A8(S3)GA] – Pode é ter feito conhecimentos e foram morar todos juntos.
 (...)
 [41A8(S3)GA] – Não, é em Lisboa.
 [42A9(S3)GA] – Eu também acho que trolha é a profissão ideal.
 [43A8(S3)GA] – É actual: é engenheiro, é médico, vai trabalhar para as obras! Agora vamos fazer por ordem, o que é que ele trouxe na mala?
 [44A12(S3)GA] – Fotografias... Ele quis trazer a mulher...
 [45A8(S3)GA] – A mulher não teve autorização”.

A progressão no processo de negociação e de articulação dos factos retirados das entrevistas e a contribuição desses factos para a criação de argumentos, a incluir no *esqueleto* do Texto Dramático Provisório, tornava-se visível no registo escrito que ia sendo feito:

- [53A8(S3)GA] – “A sério... pouca roupa, já inclui...
 [54A7(S3)GA] – E chegou cá no Inverno.
 [55A11(S3)GA] – Um objecto que tivesse a ver com cada pessoa que ele deixou.
 [56A8(S3)GA] – Ai que horror...
 [57A10(S3)GA] – ... Festa de natal...
 [58A7(S3)GA] – Põe que é Inverno, ele trouxe muito pouca roupa e vai passar muito frio... e depois ele está sozinho...
 [59A8(S3)GA] – Espera aí... fotografias, a roupa era cara e aquela cena do número de telefone.
 [60A7(S3)GA] – Mas é que ele não tinha intenção de vir para Portugal.
 [61A8(S3)GA] – Fez conhecimentos no barco... fez... fez... então ele não vai morar com essas pessoas?
 [62A7(S3)GA] – Não, ele ia para Espanha, tinha pensado em ir para Espanha.
 [63A11(S3)GA] – Ele tinha um contacto de Espanha...
 [64A8(S3)GA] – É isso. Por que é que ele escolheu Espanha? Porque tinha um contacto qualquer.
 [65A10(S3)GA] – Ou podia encontrar umas pessoas no barco e ficou com o contacto delas.”

O quadro seguinte apresenta um esquema de análise do primeiro esboço de Texto Dramático, nomeadamente no que diz respeito às suas Dimensões – Espaço e Tempo, Personagens e Acção:

Quadro 6: 1.º Esboço da estrutura do Texto Dramático Grupo A

Espaço	Tempo	Personagens	Acção
País de origem (indeterminado)	Os momentos antecedentes à partida do país de origem	Indivíduo do sexo masculino	Indivíduo que abandona o seu país viajando sozinho. Decide ir para Espanha, por ter um contacto nesse país. Traz consigo alguns objectos de valor afectivo, que lhe lembram as pessoas que lhe são mais queridas e fotografias, para além de um número de telefone para contactar quando chegar ao país de destino. Faz conhecimentos na viagem e decide mudar o seu rumo, vindo para Portugal.
Barco em que viaja	Inverno, época de Natal		

Na sessão seguinte, a quarta, houve uma questão que teve a ver com o sotaque que as alunas deveriam, ou não, usar, em função da nacionalidade pela qual optassem para as suas personagens. Rapidamente a questão foi resolvida, pois uma aluna advertiu que, naturalmente, na dramatização deveriam falar em português e nunca tentar imitar a língua dos entrevistados:

- [1A13(S4)GA] – “...Porque depois na dramatização nós somos obrigadas a falar... não vamos falar espanhol e muito menos muçulmano, não é? Falamos português.
 [2A15(S4)GA] – Inventamos...
 [3A9(S4)GA] – Não pode ser”.

Uma aluna constatou que estavam a prender-se a factos da história que diziam respeito ao momento em que o entrevistado tinha chegado ao nosso país, o que não era objectivo do projecto, o qual visava a exploração dramática do momento da partida do país de origem. Referiu, no entanto, que poderia haver um momento que dissesse respeito à chegada a Portugal, mas esse seria o ponto final da história. Este

comentário foi pertinente, uma vez que havia sido estabelecido como critério destacarem-se os elementos de referência relacionados com o momento da partida. Aliás, o próprio guião da entrevista tinha sido construído de forma a serem obtidos dados essencialmente nesse sentido. No entanto, o momento da chegada poderia, também, ser apresentado e representado. Podemos adiantar, neste contexto, que foi respeitado o critério pré-definido. Aliás, a estrutura da Acção do Texto Dramático definitivo tem início com a cena em que são apresentados os factos que despoletarão a acção que, por sua vez, levará à situação de abandono do país de origem, por parte de um dos protagonistas. No entanto, a cena final decorre já em Portugal, logo após o momento da chegada de outro dos protagonistas.

[3A9(S4)GA] – “Só que é assim: nós estamos a fazer a história a partir do momento que ele chega cá e não pode ser, tem de ser mais lá do que cá, percebes? Pode haver um final cá, não é? Pronto. E é assim, depois nós, pronto, tudo bem...”

O grupo continuou a negociação, acerca da definição do local da acção. Foi sugerido que o país de origem, para a acção da estrutura dramática do texto provisório, fosse Cuba. Houve uma rejeição a esta nova proposta.

Sugeriram, ainda, a criação de uma história com base na actualidade, que se iniciasse num país como o Casaquistão ou mesmo o Afeganistão. A referência a estes países suscitou uma outra ideia que foi a de utilizar o tema da guerra como indutor de criação dramática. Porém, essa ideia foi rejeitada por uma aluna e, sem aparente discussão, o grupo pô-la também de lado.

Outra sugestão lançada logo em seguida, foi a de se criar uma história que decorresse no Brasil, não só pela actualidade, como também pela facilidade da pronúncia, que entendiam poder ser motivo de animação da representação teatral. Entendemos esta referência à *animação da representação*, como uma pretensão de fazer comédia, mas que neste caso não passaria de uma forma fácil de fazer rir. Surgiu de novo, a esse propósito, a sugestão de acrescentar o sotaque das personagens na língua a ser utilizada pelos alunos, enquanto actores.

Todas essas propostas foram rejeitadas sem qualquer tipo de discussão:

[4A13(S4)GA] – “Mas quê? Cuba?...”

[5A17(S4)GA] – “...Não, não, ... Inês, Cuba é uma história muito parecida com a do livro, porque é a mesma língua que a Espanhola, tem o mesmo regime de ditadura e ao menos é uma coisa, agora...”

[6A9(S4)GA] – “... Eu estava de acordo que fosse e, é assim: e aproveitando um bocado a actualidade, eu estava de acordo que fosse um país do género Casaquistão, mesmo o próprio Afeganistão...”

[7A17(S4)GA] – “...Ui! Eu dizia...”

[8A9(S4)GA] – E até podíamos pegar na própria guerra e desenvolvíamos...

[9A13(S4)GA] – “...Porque é que não fazemos...”

[10A9(S4)GA] – “... Não gosto!”

[11A13(S4)GA] – “Por que é que não fazemos Brasil?”

[12A9(S4)GA] – “Olha, é actual...”

[13A13(S4)GA] – “Brasileiro animava, por causa da pronúncia animava a representação.”

[14A9(S4)GA] – “Mas é assim, é aquela...”

[15A17(S4)GA] – “Depois inventamos uma língua gira...”

[16A13(S4)GA] – “Não, não,...”

Como podemos constatar, ainda não havia consenso em relação a qual o país de origem da personagem principal. Surgiu, entretanto, a argumentação de que um país de ditadura proporcionaria uma maior fonte de exploração para a construção de um argumento, no que diz respeito aos motivos de abandono da terra natal. Esta justificação talvez esteja associada à ideia de perseguições políticas a opositores ao regime e consequentes represálias nos seus familiares. A propósito desse indutor – o país ditatorial – os alunos confrontaram as suas opiniões e houve uma chamada de atenção para o facto de a ideia do país com ditadura já ter sido lançada entre eles, nomeadamente quando foi proposto Cuba:

[18A6(S4)GA] – “Não estou a dizer isso... só que acho que um país ditador, que era capaz de dar muito mais “pano para mangas” a nível de construção de história e de motivos para se vir embora, do que um país que ...”

[19A17(S4)GA] – “Eu acho que... os árabes...”

[20A9(S4)GA] – “Não digo que não, estive lá e vi bem... alguns... mas não a nível político...”

[21A17(S4)GA] – “Ao nível político e económico?”

[22A9(S4)GA] – “Tem a nível político... a nível político tem muito, mas lá está aquilo que vos estava a dizer e é muito pobre, pelo amor de Deus eu vi lá coisas que fiquei traumatizada, não é? Agora a minha opinião, isto é a minha opinião, não estou a dizer nada...”

[23A17(S4)GA] – “..Árabe...”

[24A9(S4)GA] – Eu já não digo árabe digo um país...
[25A13(S4)GA] – Eu já estou farta de ver coisas árabes por todo o lado.
[26A9(S4)GA] – Um país que tenha uma ditadura.
[27A4(S4)GA] – Tínhamos cimentado essa ideia.
[28A13(S4)GA] – Pois tínhamos...foi isso que eu tinha dito.”

Nesta fase de negociação dos elementos a incluir, ou não, no *esqueleto* do Texto Dramático Provisório, as diferenças de opinião em relação aos temas seleccionados ou a seleccionar continuaram a alimentar as argumentações dentro do grupo:

[29A9(S4)GA] – “Eu também não queria entrar na história da guerra.
[30A13(S4)GA] – “Mas tu não tens de entrar na guerra, tu vais fazer uma história... uma história sobre uma pessoa que quer sair de lá, por causa de alguma coisa. Podemos aproveitar a guerra por causa disso.
[31A4(S4)GA] – Podia ser uma história de amor. Por amor à mulher ele queria...
[32A13(S4)GA] – Deixar o país...
[33A4(S4)GA] – Desligar-se daquilo em que tinha sido educado.
[34A13(S4)GA] – Sim, ir para outro país.
[35A7(S4)GA] – De há 5 anos para cá.”

A menção a um determinado livro que uma aluna tinha lido – “Vendida”, veio influenciar e modificar a evolução do processo de criação deste grupo. A partir do momento em que foi referida a história do livro, o grupo abandonou todo o trabalho de campo que já havia realizado: as entrevistas, a partilha das narrativas obtidas através das entrevistas e o respectivo Texto Dramático Provisório.

Os critérios pré-definidos, que até ao momento haviam norteado o processo criativo, foram esquecidos e, desde então, a sessão passou a ser dedicada à criação de um novo *esqueleto* de Texto Dramático, baseado na trama do referido livro.

A aluna que tinha lido a obra sugeriu que se utilizasse essa ideia como indutora da criação, para “*depois se inventar mais qualquer coisa*”. Foi depois proposta por uma outra aluna, a criação de um “*conflito e fuga*”, pelo que foram sendo lançadas sugestões de conflitos passíveis de serem explorados:

[36A17(S4)GA] – “Até era giro, porque eu li aqueles livros”Vendida” e “Sem piedade” e não sei quê, e aquilo passa-se tudo no Yemen, que é um país da Arábia Saudita, onde as mulheres são maltratadas, como no Afeganistão, como no Paquistão, são... são... e não sei quê, são abaixo de lixo. Um homem tinha-se

apaixonado, tudo bem que ele tem os seus ideais mas gosta tanto da mulher que quer que ela tenha as mesmas oportunidades que ele, percebes? Por isso sai do país. E depois inventa-se mais qualquer coisa. Pode não ser só por causa disso.

[37A 4(S4)GA] – Podemos inventar o conflito e a fuga.

[38A17(S4)GA] – Isto é só uma ideia, não têm de...

[39A8(S4)GA] – Por que não ela estar prometida a alguém? Era giro!

[40A4(S4)GA] – Que ela não amava.

[41A17(S4)GA] – Exacto... que ela não amava e aparece...”

Todo o processo de criação posterior é feito em função desse indutor. Começam por estabelecer alguns discursos acerca dos regimes de alguns dos países árabes e à falta de direitos das mulheres aí residentes.

No entanto, há um momento em que uma aluna volta a apresentar o argumento já antes referido, de que poderiam retratar um regime ditatorial, como por exemplo Cuba, o que sugere um retorno ao trabalho já desenvolvido. Frisa que não têm de se prender, necessariamente, a histórias de amor, propondo retomar a ideia da ditadura:

[61A9(S4)GA] – “Agora, não tem de ser necessariamente uma história de amor... acho que não. Eu pelo menos penso assim. Acho que não. Agora, era interessante estarmos num regime tipo ditadura e lá está, pode ser Cuba, por exemplo, pode ser Indonésia, não é?”

[62A7(S4)GA] – Em vez de ser uma mulher, podia ser um grupo de mulheres a fazer isso, vamos supor que são 5. Depois, uma das 5 é apanhada, as 4 continuam, depois sempre assim, no final só existe uma ou duas que conseguiram. Entretanto também existem aquelas que vão desistindo.

[63A13(S4)GA] – Também é giro.

[64A9(S4)GA] – Então, acho que se adapta mais a um país tipo Cuba e não tanto ao Afeganistão e assim.

[65A7(S4)GA] – Mas no Afeganistão também existem mulheres que...

[66A9(S4)GA] – Sim, mas é assim, eu acho que era muito mais interessante, porque é assim, em Cuba ainda há um bocadinho mais de liberdade, percebes? A mulher não é tão reprimida.”

Durante um período de tempo, ainda durante a 4.^a sessão, o grupo A fez um ligeiro desvio no seu percurso. Foi um processo que embora envolvendo a negociação, a partilha e a criação de uma trama, passos importantes para a criação do Texto Dramático, se afastou dos objectivos que norteavam o projecto. Os elementos de referência, ou se preferirmos, como indutores de criação dramática, passaram a centrar-se nas ideias do livro “Vendida”.

O grupo descurou a inclusão dos resultados das tarefas que já havia desenvolvido no âmbito do projecto: a construção do guião de entrevista, as entrevistas efectuadas aos imigrantes no nosso país e as narrativas daí retiradas, como indutores para a construção do Texto Dramático Provisório.

A docente advertiu então que, enquanto pequeno grupo de criação, eles deveriam cumprir os mesmos requisitos que o grupo B. Por essa razão talvez fosse melhor retomarem o trabalho que já haviam iniciado e desenvolvido com base nos critérios pré-definidos. Não parecia haver necessidade de desvios para introdução de novos indutores de criação, que não eram, sequer, fruto dos dados obtidos a partir de todo um trabalho de campo já efectuado.

Consequentemente, no início da 5.^a sessão o grupo A retomaram o processo criativo de construção do Texto Dramático Provisório que havia iniciado e acerca do qual elaborámos um esboço já apresentado no quadro 6.

Curiosamente, foi a partir deste momento que se começou a delinear grande parte da trama que iria compor o Texto Teatral a representar no momento da *performance* final. Este grupo, que havia optado por abandonar os seus indutores iniciais, acabou por, através do retorno a esses indutores, contribuir de modo significativo para a construção do Texto Dramático Definitivo.

Os alunos tentaram, de novo, delinear as personagens intervenientes e definir o seu país de origem. Salvaguardaram que o resultado da sua criação em termos de Texto Dramático, enquanto Pequeno Grupo de Criação, era um resultado Provisório, uma vez que depois teriam de se juntar com o grupo B para uma nova fase de “negociação” e articulação de um novo Texto Dramático, o definitivo.

Houve, ainda, uma visível preocupação em tentar incluir, no fio condutor da trama, muitos dos elementos de referência narrados pelos imigrantes entrevistados, como indutores para a criação do Texto Dramático. Contudo, esses elementos de referência deveriam ser tidos, apenas, como indutores para criação, não devendo haver uma preocupação em que eles fossem retratados com exactidão factual:

- [28A7(S5)GA] – “Mas isso é uma história de um português.
 [29A15(S5)GA] – Pois. Eu fui perguntar à professora e ela disse que também podíamos fazer, de uma pessoa que tinha vindo de África, “retornada”.
 [30A7(S5)GA] – Pois, mas só podemos ter influências, mas a história principal não se podia basear muito nisso. Que eu também me lembro de ter falado à professora e tudo.
 [31A5(S5)GA] – Podemos então, sei lá, fazer uma família.
 [32A7(S5)GA] – Talvez.
 [33A5(S5)GA] – E porque não... Eu acho melhor fazer já uma família, vou dizer-vos porquê. Porque nós vamos ter que juntar com outras histórias. É melhor fazer o mais parecida possível com outras...
 [34A9(S5)GA] – Pois é.
 [35A5(S5)GA] – Vamos ser influenciadas, porque vamos.
 [36A9(S5)GA] – Pois é.
 [37A5(S5)GA] – Retirando algumas coisas a essas nossas histórias e depois juntamos à outra, acrescentamos, porque senão já estamos a levar muito tempo. Já viram o tempo? E amanhã convinha ter isto pronto, que é para juntar já tudo isto amanhã. Porque se pomos aqui assim a fazer muitas coisas, depois amanhã para discutir, vamos demorar muito. Depois isto... já estamos quase a acabar.
 [38A14(S5)GA] – Então como é que fica, vem do Brasil?
 [39A9(S5)GA] – Como é que vamos pôr?
 [40A14(S5)GA] – Tem que sair...
 [41A9(S5)GA] – A do teu pai está mesmo ‘fixe’
 [42A7(S5)GA] – O meu pai passou-se para a Suíça.
 [43A15(S5)GA] – Nós tínhamos aproveitado a história dela, a parte dele chegar... ah, mas era chegar cá.
 [44A7(S5)GA] – Não. Podíamos dizer, pronto, uma família que vinha do Brasil, realmente o pai, acontecia qualquer coisa assim... e tinha que fugir para cá e trazia a família toda. Pronto.
 [45A14(S5)GA] – Sim e tinha problemas...
 [46A5(S5)GA] – Trazia a família, pronto, em vez de “retornar”, trazia a família. Pronto, já podemos estar a inserir e dizer...
 [47A15(S5)GA] – Pois é.
 [48A5(S5)GA] – Inserir isso...
 [49A15(S5)GA] – E podem lá ter ficado as duas irmãs... As duas irmãs mais velhas.
 [50A14(S5)GA] – Mais novas.
 [51A9(S5)GA] – Não, ficaram lá as mais velhas.”

Em seguida, tentam definir possíveis motivos para o abandono do país de origem:

Uma aluna refere: “73A5(S5)GA] – *Sim, também é apelar à nossa imaginação*”, o que significa que os factos retirados das histórias de vida dos entrevistados, deveriam suscitar também novas criações e recriações, conforme frisámos antes:

- [52A14(S5)GA] – “E vieram todos de navio porque não tinham dinheiro para o avião.
 [53A9(S5)GA] – Acho assim... uma ‘chachada’.

- [54A1(S5)GA] – Então era uma família de quantas pessoas? Nós, quantas somos?
- [55A7(S5)GA] – Podíamos pegar na história de o meu pai ter dado um tiro, mas por engano, e também ter engravidado uma rapariga. Então tinha que fugir, não só do pai da rapariga, mas também tinha que fugir da... deu um tiro, por engano, na pessoa que tinha engravidado a rapariga.
- [56A5(S5)GA] – Não!
- [57A7(S5)GA] – E depois, mais tarde, ele tentaria trazer...
- [58A5(S5)GA] – Não, não...
- [59A9(S5)GA] – Faz de conta, faz de conta... O pai da Inês engravidava a mãe da Inês.
- [60A15(S5)GA] – Espera.
- [61A14(S5)GA] – Não. Dava um tiro ao irmão.
- [62A9(S5)GA] – O pai da Inês engravidava a mãe da Inês e o avô da Inês dava-lhe um tiro ao pai dele, só que feriu-o, só. Ele então como ficou com a integridade ameaçada, fugia. É mais simples que ele dar um tiro a alguém.
- [63A15(S5)GA] – Só que é assim: temos que ver que estamos a partir de duas histórias que não eram exactamente aquilo que a professora queria.
- [64A7(S5)GA] – Duas histórias? Como?
- [65A15(S5)GA] – Sim. O que a pessoa quer... É que o teu pai foi para a Suíça mas veio outra vez. Ou seja, o teu pai é...
- [66A5(S5)GA] – Não interessa, mas nós aqui podemos pôr...
- [67A7(S5)GA] – Mas nós estamos a falar de quando o meu pai foi para a Suíça, não estamos a falar de quando ele voltou.
- [68A5(S5)GA] – De quando veio, claro. Porque estamos a dizer os motivos.
- [69A7(S5)GA] – Só que agora em vez de o país de origem ser Portugal, o país de origem é o Brasil. Em vez do país de destino ser a Suíça, o país de destino é Portugal.
- [70A5(S5)GA] – Mas fica cá, traz a família, não volta, traz a família.
- [71A15(S5)GA] – Pronto.
- [72A9(S5)GA] – Seria juntar-se com a família.
- [73A5(S5)GA] – Sim, também é apelar à nossa imaginação.
- [74A14(S5)GA] – Exacto.
- [75A5(S5)GA] – E depois já falámos dos motivos..."

Retomam a “negociação” acerca das personagens intervenientes e do país de origem:

- [81A14(S5)GA] – “Uma família...
- [82A7(S5)GA] – Pronto, a família...
- [83A5(S5)GA] – Brasileira.
- [84A9(S5)GA] – Brasileira.
- [85A7(S5)GA] – Não, família não! É um homem.
- [86A15(S5)GA] – Um homem.
- [87A14(S5)GA] – Ele vai trazer a família, não vai?
- [88A15(S5)GA] – Pois, por isso mesmo. Como é que é isso?
- [89A(S5)GA] – Pois é...
- [90A14(S5)GA] – Mas deixa lá.... a mulher...
- [91A9(S5)GA] – Mas afinal. É a história da mulher grávida ou é a história da família?
- [92A15(S5)GA] – Não. É a história da mulher grávida.
- [93A5(S5)GA] – E lá está. Ela vem e deixa lá o que deixa lá. Ela é que deixa lá a família. O pai...
- [94A7(S5)GA] – Então, vamos fazer duas histórias: a história da vinda dele e a história da vinda dela! Ele deixar a mulher que ama e a família dele e ela deixar a família dela.

[95A9(S5)GA] – Pronto, lá está. Vamos já pôr nomes.
[96A(S5)GA] – Não, não pomos já nomes. Põe um homem brasileiro.
[97A5(S5)GA] – Homem brasileiro e mulher brasileira. Rapaz.
[98A9(S5)GA] – Têm de ser adolescentes. Pelo menos ela.”

Começam a emergir os dados que se vão tornado definitivos. O grupo continua a criação e articulação da trama com base em indutores suscitados pelas narrativas retiradas das entrevistas, os quais, por sua vez, foram suscitando novas (re)criações:

[123A15(S5)GA] – “Então e ele depois foge...
[124A14(S5)GA] – Ele foge na mesma, percebes? O pai da rapariga dá um tiro ao rapaz.
[125A15(S5)GA] – E é isso que o leva a fugir.
[126A14(S5)GA] – Pronto.”
(...)
[135A15(S5)GA] – “Vem sozinho?
[136A14(S5)GA] – O rapaz pensa em abandonar o país. Não tem dinheiro para vir de avião...
[137A15(S5)GA] – Vem de barco.”
(...)
[158A15(S5)GA] – “Apanhava a maçã no barco. A primeira refeição que apanhou no... no...
[159A5(S5)GA] – Passado um dia.
[160A15(S5)GA] – Foi uma maçã. Foi uma maçã, que estava lá no...no... barco.”
(...)
[170A9(S5)GA] – “Para aí ao terceiro dia...
[171A5(S5)GA] – Acabou...
[172A9(S5)GA] – No terceiro dia encontrou uma maçã.
[173A7(S5)GA] – No primeiro dia comeu pão, no segundo...
[174A9(S5)GA] – Para a Suíça? Fazer o quê? Tinha lá alguém ou assim?
[175A7(S5)GA] – Tinha lá, provavelmente... Levava o número de telefone...
[176A5(S5)GA] – Por isso é que ele escolheu Portugal.
[176A15 (S5)GA] – Pode ser aquela... Podemos pegar no telefone, no número do telefone.
[177A9(S5)GA] – Porque tinha os avós de Trás-os-Montes, como todos os Brasileiros...
[178A14(S5)GA] – Não, a sério, no terceiro dia...
[179A7(S5)GA] – Apanhou uma maçã do chão.
[180A9(S5)GA] – Porque ele não era alfabetizado e queria ir para um país que falasse a mesma língua.
[181A15(S5)GA] – Ah, mas essa dos avós até estava ‘fixe’.
[182AA9(S5)GA] – É, tem família.
[183A7(S5)GA] – Mas em Trás-os-Montes não tem emprego nenhum.
[184A14(S5)GA] – Então, trabalham no campo.
[185AA9(S5)GA] – Mas ele está a fugir, não é porque queira ir buscar dinheiro. Ele está a fugir por causa da vida.
[186A14(S5)GA] – E ao menos está perto da família.
[187A15(S5)GA] – Pois é. E trás o número de telefone da família, dos avós, para ter...
[188A14(S5)GA] – Quando se lhe acabou a comida...
[189A7(S5)GA] – E como ele apanhou uma maçã do chão.”

A partir do momento em que começou a haver alguma consistência na trama criada, passa a haver mais referências a aspectos sentimentais.

Vejamos, no diálogo anterior mencionam, por três vezes quase seguidas, o facto de a personagem principal ter família ou vir para perto da família, como algo de positivo: “[182AA9(S5)GA] – *É, tem família*”; “[186A14(S5)GA] – *E ao menos está perto da família*; [187A15(S5)GA] – *Pois é, traz o número de telefone da família, dos avós, para ter...*”.

Este retorno à valorização dos aspectos afectivos, em nosso entender, prende-se com o facto de se estabelecerem constantemente relações com todas as etapas percorridas desde o início do projecto. São sistematicamente convocados como elementos de referência do Texto Aberto, as dimensões *espaço, tempo, personagens e acção*; o guião da entrevista, em que algumas das questões se prendiam com a gestão dos sentimentos por quem deixavam para trás e a relação sentimental com os objectos; e as respostas dadas pelos imigrantes às entrevistas, onde são descritos os sentimentos experimentados:

- [199A15(S5)GA] – “Olha, temos de pôr o que é que ele trazia na mala!
(...)”
[205A15(S5)GA] – Então até podemos pôr aqui todos os objectos...
[206A7(S5)GA] – E a roupa de Inverno. E ele chegou cá de Inverno. Só que para vir para aqui...
[207A14(S5)GA] – A mãe da Quica veio para aqui... Então podemos pôr... Como ele esteve a trabalhar no ferro-velho, que lhe deu tempo... Para além de não trazer coisas de valor material, mas trazia coisas de valor...
[208A9(S5)GA] – Sentimental.
[209A14(S5)GA] – Sentimental.
[210A9(S5)GA] – O que é que ele trouxe?
[211A15(S5)GA] – Um pacotinho de bom tempo.
[212A7(S5)GA] – Olha, eu tenho em casa um frasquinho de areia colorida. Podia ser... isso que ele tivesse trazido. Com areia do Brasil.
[213A5(S5)GA] – Que eles fazem lá.
[214A7(S5)GA] – Esses coisinhos de areia colorida. Sabes o que é que é. É giro!
[215A15(S5)GA] – É assim desenhos com areia colorida. Já viste!
[216A7(S5)GA] – Então, o que é que ele trás? Trás roupa?
[217A9(S5)GA] – Trás a fotografia dela.
[218A14(S5)GA] – “Trazá bágágém”.
[219AA9(S5)GA] – Trás a fotografia deles dois juntos.
[220A7(S5)GA] – A fotografia deles dois juntos.
[221AA9(S5)GA] – Porque eles namoravam.
[222A5(S5)GA] – Sim. Bem, então espera aí. O que é que ele trás dentro da mala?
[223A9(S5)GA] – A fotografia deles os dois.”

O argumento do Texto Dramático Provisório do grupo A continuava a ganhar consistência, aproximando-se cada vez mais da sua versão definitiva:

- [225A7(S5)GA] – “Vais-me desculpar só uma coisa, mas se ele foge por causa do suposto sogro, ou futuro sogro, como é que ele está três meses no ferro – velho?”
- [226A9(S5)GA] – Está escondido.
- [227A7(S5)GA] – Ah! No ferro – velho? Boa.
- [228A9(S5)GA] – Ele muda de cidade, percebes?
- [229A15(S5)GA] – Ah, sim.
- [230A9(S5)GA] – Muda de cidade, primeiro, e está escondido no ferro – velho e não sei o quê...
- [231A5(S5)GA] – Mas ele encontra-se com ela às escondidas.
- [232A7(S5)GA] – Claro!
- [233A9(S5)GA] – Ele foge quando sabe que ela está grávida e o pai o quer matar. Entretanto ele trabalha esses três meses no ferro – velho para ver se arranja dinheiro para estar com ela.
- [234A14(S5)GA] – Então, mas o pai deu-lhe um tiro!
- [235A9(S5)GA] – Espera aí! Ó Filipa deixa-me acabar.
- [236A14(S5)GA] – Mas já lhe deu um tiro!
- [237A9(S5)GA] – Filipa, deixa – me acabar! Não deu nada, o tiro. Ele continua... deixa-me acabar. Ele continua a encontrar-se com ela e um dia o pai apanha-o e dá-lhe um tiro. É aí que ele agarra no dinheiro que tinha conseguido para ficar com ela...
- [238A5(S5)GA] – Para se casar com ela.
- [239A15(S5)GA] – Acho que fica muito mais giro.
- [240A14(S5)GA] – O pai quer matar. Quer matar o rapaz.
- [241A15(S5)GA] – Pega, esconde-se no ferro-velho.
- [242A14(S5)GA] – Ter engravidado...
- [243A7(S5)GA] – Esconde-se...
- [244A14(S5)GA] – Vai trabalhar e acaba por se esconder.
- [245A9(S5)GA] – Vai trabalhar para arranjar dinheiro para se casar com ela. Para ver se o pai o aceita.
- [246A14(S5)GA] – Ele pensa em abandonar o país, mas não tem dinheiro para ir de avião.
- [247A9(S5)GA] – Não. Ele ainda não pensa em abandonar o país.
- [248A15(S5)GA] – Não pensa já, percebes?
- [249A9(S5)GA] – Ele vai para o ferro – velho para arranjar dinheiro para se casar com ela.
- [250A15(S5)GA] – Para ter meios para a sustentar.
- [251A9(S5)GA] – Mas tem de mudar de cidade.
- [252A15(S5)GA] – Tem.”

Continua a negociação e articulação de argumentos para a criação do esqueleto do Texto Dramático Provisório do Grupo A, que agora assume a sua forma final:

- [260A15(S5)GA] – “Encontra-se com ela às escondidas... e junta dinheiro para casar com ela.
- [261A9(S5)GA] – Pronto. E depois.
- [262A14(S5)GA] – E depois... ahn...
- [263A15(S5)GA] – Ele encontra-se com ela às escondidas. À noite.
- [264A14(S5)GA] – À noite? Então ela mudou de cidade, como é que ela grávida vai ter com ele?
- [265A9(S5)GA] – Há autocarros.

[266A15(S5)GA] – Ela pode combinar com uma amiga que vai dar um passeio e vai ter com ele.

[267A9(S5)GA] – Mas ele é que vai ter com ela que é para o pai lhe dar o tiro.

[268A7(S5)GA] – Pronto, lá está. Encontra-se com ela.

[269A9(S5)GA] – O pai um dia segue a filha.

[270A14(S5)GA] – Não, é...

[271A7(S5)GA] – Ele é que vai ter a casa dela e... de vez em quando também os cães podem começar a ladrar, ou assim... e há uma altura em que eles ladram mais e ele vem cá fora para ver quem é. E dá-lhe um tiro! Pensava que era um ladrão e acaba por lhe acertar a ele.

[272A15(S5)GA] – Apesar de estar numa cidade diferente... todas as semanas...

[273A14(S5)GA] – Às vezes... se encontra... com a sua amada...

[274A9(S5)GA] – Às escondidas.

[275A15(S5)GA] – Agora, então ele dá-lhe o tiro.

[276A14] – O pai descobre...

(Silêncio)

[277A9(S5)GA] – E dá -lhe... um tiro na perna...

[27815(S5)GA] – Então agora o dinheiro que ele tinha...

[279A9(S5)GA] – E ameaça-o...

[280A15(S5)GA] – E ameaça-o de morte....

[281A7(S5)GA] – Outra vez?

[282A9(S5)GA] – De facto...

(Silêncio)

[283A14(S5)GA] – Depois é quando ele decide vir para Portugal. Pega no dinheiro...

[284A5(S5)GA] – Mete tudo na mala e vem.

(Silêncio)

[285A9(S5)GA] – E...

[286A15(S5)GA] – Faz o saco rápido...

[287A5(S5)GA] – Não é o suficiente para vir de avião, tem que vir de navio.

[288A15(S5)GA] – Mas tens de pôr, agora, ele a fazer a mala. Porque o dinheiro que trás, trás na mala.

[289A5(S5)GA] – O dinheiro. Na mala trás pouca roupa... A foto dela...

[290A7(S5)GA] – Isso pode trazer, podia andar sempre com ela.

[291A15(S5)GA] – Podia andar com ela na carteira.

[292A7(S5)GA] – Ela não pode levar um tiro mesmo tiro, senão tem de ir para o hospital.

[293A5(S5)GA] – Não. É de raspão.

[294A9(S5)GA] – É de raspão

[295A15(S5)GA] – É de raspão. Só que ele depois fica assustado

[296A7(S5)GA] – Depois ele vai ter que fazer ligadura.

[297A5(S5)GA] – Ahn?

[298A7(S5)GA] – Tem que fazer ligadura lá e vir com aquilo assim.

[299A5(S5)GA] – Não. A arma é disparada e ele fugia.

[300A9(S5)GA] – Pois, ele conseguia fugir.

[301A7(S5)GA] – Mas também podia ser passar de raspão. Passar de raspão e tirar assim um bocadito de pele. E depois ela faz a ligadura ou no braço ou na perna e tem de vir com aquilo assim! E depois vem no barco e também não pode estar ali a desinfetar aquilo, nem nada e aquilo fica horrível.

[302A14(S5)GA] – Então vou... Não.

[303A14(S5)GA] – Pôr assim: O pai um dia descobre e dá-lhe um tiro na perna de raspão, ameaçando-o de morte. Aterrado...

[304A9(S5)GA] – O rapaz pega no dinheiro...

[305A9(S5)GA] – Não é ameaçando-o. Ele queria mesmo matá-lo, só que não conseguiu.

[306A14(S5)GA] – Sim.

[307A15(S5)GA] – E voltou para lá. E voltou a ameaçá-lo.
[308A4(S5)GA] – Está bem assim. “Eu tchi mato seu cânálha”.
[309A5(S5)GA] – Era giro. “Voltá aqui, seu cáfágésti”.
(Risos)
[310A14(S5)GA] – O rapaz pega no dinheiro que tinha junto... para casar...
com a rapariga...”

As notas que grupo ia registando foram revistas em conjunto, de modo a que todo o grupo se inteirasse das situações criadas e organizasse a estrutura final do Texto Dramático Provisório:

[316A14(S5)GA] –“ O que é que trás na mala?
[317Vários(S5)GA] – Na mala trás: aquele frasquinho de areia, o número de telefone, alguma roupa... Muito pouca roupa. A roupa que tinha.
[318A15(S5)GA] – E depois, cá, vai passar muito frio.
[319A5(S5)GA] – E trás alguns papo – secos.
[320A15(S5)GA] – A fotografia deles dois.
[321A9(S5)GA] – O número de telefone de quê?
[322Vários(S5)GA] – Dos avós.
[323A14(S5)GA] – E comida. Comida, o que é que ele leva?
[324A5(S5)GA] – Dois pães.
[325A7(S5)GA] – Dois pães...
[326A5(S5)GA] – E água.
[327A9(S5)GA] – Ah, depois é que ele encontra a maçã.
[328A7(S5)GA] – Depois o dinheiro não chega para ir de avião, vai de navio.
(Silêncio)
[329A7(S5)GA] – Vai de navio.
[330A14(S5)GA] – Viagem...Quatro dias.
[331A15(S5)GA] – Depois podes pôr: no terceiro dia já não tinha... segundo, não tinha comida, encontrou uma maçã no chão.
[332A7(S5)GA] – Ao terceiro dia.
[333A14(S5)GA] – Chega a Portugal.”

Houve continuidade da estrutura dramática relativamente ao momento que se pretendia ver retratado, que era o da Partida. O grupo, tal como já antes havia referido, decidiu que o *finale* da trama seria atingido com a chegada do protagonista a Portugal:

[346A9(S5)GA] – “*Está muito frio.*
[347A5(S5)GA] – Ele já tinha... Ele já sabia como era Portugal. E depois?
[348A15(S5)GA] – Depois, ele quer ligar para os avós...
[349A14(S5)GA] – E não consegue.
[350A15(S5)GA] – E o número mudou.
[351A9(S5)GA] – Não. Eu achava giro... que era ele a olhar para o número de telefone e nós não sabíamos... se ele ia...
[352A15(S5)GA] – Ligar ou não. Conseguir ou não.
[353A5(S5)GA] – E depois se algum dia...
[354A14(S5)GA] – Pronto. E fica assim.
[355A15(S5)GA] – Também já tem muita história. Voltarei.
[356A5(S5)GA] – Voltarei.
[357AA9(S5)GA] – Eu acho que é assim um bocado... É ligar para os avós e...
e...”

[358A14(S5)GA] – E ficava assim.
 [359A7(S5)GA] – Olha, mas é que isto não se consegue inserir, então no outro!
 [360A5(S5)GA] – Então não consegue?
 [361A15(S5)GA] – Então como vamos fazer?
 [362A5(S5)GA] – Eles podem continuar com...
 [363A14(S5)GA] – Também podemos inventar mais coisas.
 [364A15(S5)GA] – Inventar nada. Juntar o que temos.
 [365A9(S5)GA] – A família de russos encontrou-o na rua cheio de frio. E, então, como os russos já vinham muito agasalhados (risos), estavam com calor (risos)...
 [366A5(S5)GA] – Olha, podia ser ao mesmo tempo que a família do russo estava a chegar.
 [367Vários(S5)GA] – Encontravam-se no barco.
 [368Vários(S5)GA] – Encontravam-se no navio.
 [36915(S5)GA] – Davam-lhe dinheiro e ele ia comer ao restaurante com os russos todos.
 [370Vários(S5)GA] – (*Falas sobrepostas*) – Mas ele não tinha dinheiro! Mas davam-lhe dinheiro. Ia pedir para a rua. Mas ele ia pedir dinheiro. Davam-lhe esmola.
 [371A15 (S5)GA] – E pronto, isso depois vemos.
 [372A14(S5)GA] – A nossa já temos, só depois é que...
 [373A5(S5)GA] – E já temos as histórias inseridas de todos: Brasil, Bélgica, Ucrânianos...”

Apesar de este grupo A se ter afastado, temporariamente, dos seus indutores de criação originais, retomou-os, destacando de novo muitos dos elementos identificados no quadro 6, deste capítulo, aos quais juntou novos elementos de referência, retirados das narrativas das entrevistas. Com base no resultado de todo esse processo, elaborámos um esquema de análise da estrutura do Texto Dramático, que apresentamos no quadro 7:

Quadro 7: Estrutura do Texto Dramático – grupo A

Espaço	Tempo	Personagens	Acção
País de origem: Brasil	Constatação da gravidez pelo par amoroso	Rapariga	Rapariga constata que está grávida e dá conhecimento do facto ao rapaz
Local de encontro do par amoroso		Rapaz	Pai da rapariga não aceita o facto e ameaça o rapaz de morte
Ferro – velho	Rapaz escondido durante 3 meses num ferro-velho	Pai da rapariga	Rapaz esconde-se do pai da rapariga num ferro-velho, onde trabalha para juntar dinheiro para poder casar e sustentar a família
			Rapaz e rapariga encontram-se às escondidas
			Pai segue a filha e descobre o par amoroso, dando um tiro ao rapaz, que o atinge de raspão
	Rapaz passa 3 dias num navio		Rapaz decide fugir para Portugal: Traz uma mala com muito pouca roupa; uma fotografia da rapariga; um frasquinho com areia; o número de telefone dos avós, alguns pães. Traz pouquíssimo dinheiro
Portugal	Rapaz chega a Portugal		Opta por viajar de navio por não ter dinheiro suficiente para o avião. Viaja durante três dias; entretanto a comida acaba e no terceiro dia come uma maçã que encontra no chão
			Chegada a Portugal

4.2 Análise do processo de criação do grupo B

O grupo iniciou o seu processo de criação ainda na 4.^a sessão, com a partilha das várias narrativas obtidas através das entrevistas aos imigrantes, ainda na 4.^a sessão. Posteriormente, o grupo foi identificando e retirando das várias entrevistas os indutores para a criação de um guião provisório.

Alguns alunos referiram, a propósito da entrevista que tinham efectuado, a dificuldade de comunicação e, conseqüentemente, de

condução da entrevista, com entrevistados que falavam mal o português e que se desviavam do âmbito da conversa, falando de outros assuntos. O trecho que a seguir apresentamos parece-nos importante pelo facto de nos elucidar acerca dos cuidados que os alunos tiveram em respeitar o entrevistado, deixando-o falar e tentando canalizar a informação obtida para a reformulação de outras questões que não tinham conseguido colocar. Os alunos, como já constatámos, foram alertados relativamente ao processo como deveriam conduzir a *conversa*, enquanto entrevistadores.

[2A2(S3)GB] – “Ai nós foi muito complicado

[3A3(S3)GB] – Pois foi. Nem seguimos a ordem, a gente falava-lhe de alhos ele falava bugalhos, a gente aproveitava aqueles...

[4Aluno(S3)GB] – Também se calhar ele não sabia falar bem português.

[5A3(S3)GB] – Pois, porque era uma dificuldade medonha. Depois a gente aproveitava aquilo porque achava que ia encaixar a resposta noutra pergunta que tínhamos no guião, foi mesmo complicado.”

É perceptível a preocupação do grupo em retirar, das entrevistas em análise, dados que haviam sido considerados importantes no momento da elaboração dos tópicos - guia ou guião de entrevista, nomeadamente, as *expectativas* e os *sentimentos*. Aliás, a categoria *sentimentos* foi a categoria que maior número de ocorrências obteve, mais especificamente o domínio das *emoções*, como já pudemos constatar anteriormente, no quadro 3, elaborado a partir dos textos dos alunos. Vejamos, então o diálogo estabelecido:

[6A2(S3)GB] – “Ora bem, as *expectativas* e depois... Mais...

[7A3(S3)GB] – Os *sentimentos* que ele experimentou. Põe *sentimentos* à *partida*...

[8A6(S3)GB] – *Receio, angústia*...”

Nota-se o cuidado em incluir os factos obtidos a partir das entrevistas aos imigrantes, respeitando, também nesta fase, a ordem estabelecida pelo fio condutor do guião da entrevista:

[11A2(S3)GB] – “Aquela história do comboio fiquei assim um bocado... Repara eles depois falaram que já foram várias vezes ao Japão, e assim deve estar mesmo encostado às ilhas. Olha a seguir... os sentimentos.

- [12A1(S3)GB] – Sentia-se triste, não queria vir, com vontade de fugir e não apanhar o avião. Ela diz sempre ” não queria vir, não queria vir”.
- [13A2(S3)GB] – A preparação da mala...
- [14A1(S3)GB] – Sentia-se triste... preparação...
- [15A2(S3)GB] – Ela não trouxe nada específico?
- [16A1(S3)GB] – Não trouxe nada, trouxe muitos objectos de lá que ofereceram as amigas como recordações, mas assim um específico não quis, trouxe os objectos que os amigos deram como recordação.
- [17A2(S3)GB] – Os objectos que os amigos lhe tinham oferecido?
- [18A1(S3)GB] – Sim, como recordação... O que é que os vossos trouxeram?
- [19A2(S3)GB] – Fotografias, muitas fotografias, todas.
- [20A1(S3)GB] – Eu acho que é o que as pessoas pensam logo em trazer...
- [21A2(S3)GB] – Depois o que deixaram , a preparação, o deixar a casa.
- [22A1(S3)GB] – Essa parte já não tenho.
- [23A6(S3)GB] – Mas é necessário perguntar?
- [24A2(S3)GB] – Tiveram de desfazer a casa? Vender tudo?
- [25A3(S3)GB] – Venderam.
- [26A1(S3)GB] – Carla, mas é necessário saber isso?
- [27A2(S3)GB] – É melhor, é um dos pontos mais fulcrais.
- [28A1(S3)GB] – Os preparativos que fizeram, essas coisas todas?
- [29A2(S3)GB] – É!”

Mais adiante, na conversa do grupo, surgiu ainda outra referência a uma questão prevista no guião de entrevista que se prendia com a questão da legalidade dos imigrantes:

[38A3(S3)GB] – “Estes vieram de forma... *ele está legal.*”

Nesse momento de partilha da história de vida da família Russa foram tecidos alguns comentários acerca do estado de espírito da mãe, que foi entrevistada juntamente com o marido e com os filhos.

Continuando o processo de criação, foi introduzido o relato de uma entrevista que não tinha sido partilhada até então. Foram feitas algumas considerações acerca das características da personalidade da entrevistada e da sua postura perante as relações de amizade e as relações com os rapazes da sua idade. Uma aluna decide, então, ler um pouco da entrevista que realizou, para que se decidisse acerca do seu interesse:

[66A1(S3)GB] – (...) “tem alguns aspectos da vida que ela tinha lá que se calhar até interessa. Vou dizer as outras perguntas que a miúda... algumas sem interesse nenhum, mas eu leio tudo.”

Lida a história, constataram que esta não fazia menção ao momento prévio à partida. Outra aluna, que conhece a entrevistada, afirma que esta e a família deixaram “bens materiais, deixaram tudo.”

Nesse momento uma aluna chamou a atenção para o facto de o grupo A já ter a história (a Estrutura do Texto Dramático Provisório) feita, o que, para além de lhes despertar a curiosidade acerca do processo de trabalho do outro grupo, os incentivou a apressar a conclusão da sua própria história:

[68A2(S3)GB] – “Olha elas já têm a história... aquele grupo já tem a história feita.

[69A3(S3)GB] – E Como é que fizeram a história? Escolheram um tópico cada e agora fazem...

[70A1(S3)GB] – Exacto. E agora fazem à sorte. Vamos começar a história? Professora, temos amanhã para acabar isto?

Na sessão seguinte, a quarta, os alunos começaram por fazer um ponto da situação em relação aos países já mencionados por cada uma das histórias apresentadas pelos elementos do grupo. Uma aluna chamou a atenção para a necessidade de continuarem a trabalhar e retomaram o processo de *negociação* e de articulação das várias histórias de vida, tendo sido proposta uma votação:

[23A1(S4)GB]– “Mas vamos lá fazer isto...”

[24A2(S4)GB] – Origem.... Vamos votar. “Nabutshka”... põe aí o nome da cidade. Só para embelezar a história. Nós ainda não sabemos onde é.”

Começaram a sentir a necessidade de determinarem aspectos que caracterizassem a história, contornos que pudessem vir a ser definitivos, tais como o local, os motivos, os intervenientes, e outros, e procuraram retirar todos esses elementos das narrativas das entrevistas aos imigrantes. Os alunos tentaram delinear um esboço da trama do Texto Dramático, clarificando-a em termos de espaço, tempo, personagens e acção:

[25A4(S4)GB] – “Motivo político, guerra, crise económica, desemprego ou violência?”

[26A2(S4)GB] – Oh! São coisas tão tristes.

[27A1(S4)GB] – Para saírem de lá tem de ser alguma coisa triste.

[28A4(S4)GB] – Lá está, esta aqui é a que melhor se adequa à Rússia.

- [29A3(S4)GB] – Sim, todos sabemos aquele caos...
- [30A4(S4)GB] – É melhor ficar esta.
- [31A2(S4)GB] – Aqui era a crise económica e o facto de haver muitos flagelos sociais (aponta para o caderno): droga, alcoolismo. Eles fugiram também para proteger os filhos. Eles até puseram primeiro esta causa e depois é que falaram nisso.
- [32A4(S4)GB] – E a decisão? Conversa... e diz que foi do marido. Decisão do pai... A decisão foi do pai, foi do marido ou foi da mãe?
- [33A1(S4)GB] – Foi do marido. Normalmente... nele, foi a mãe, mas não tinha grande lógica... normalmente são sempre os maridos a tomar a decisão “Maria: nós temos que ir embora!”.
- [34A2(S4)GB] – Mas também depende...
- [35A1(S4)GB] – Na Rússia a mulher não tem propriamente...

Vejamos, agora, um esquema de análise, em forma de quadro, do primeiro esboço de Texto Dramático, do grupo B:

Quadro 8: Esboço da estrutura do Texto Dramático – grupo B

Espaço	Tempo	Personagens	Acção
Rússia	Momentos antecedentes à tomada de decisão de partir do país de origem	Marido Mulher	Crise económica e social leva família a tomar a decisão de partir

Durante a realização da tarefa foram sendo feitas sugestões e referências às várias entrevistas obtidas, convocando-se os elementos de umas, constatando-se as desvantagens de outras, enquanto indutoras da criação da estrutura do Texto Dramático Provisório:

- [36A6(S4)GB] – “É para misturar esta história com aquela.
- [37A1(S4)GB] – Mas é só para pôr os pontos cruciais e depois...
- [38A4(S4)GB] – Pronto, então foi o marido... período antes da partida: foi curto, um mês, um mês, 6 meses.
- [39A2(S4)GB] – Um mês.
- [40A4(S4)GB] – Escolha do país de acolhimento (não consegue perceber a letra). São de ...
- [41A1(S4)GB] – Origem portuguesa... não sei quê, relacionados.
- [42A3(S4)GB] – Ó Carla, lê tu que é mais rápido.
- [43A1(S4)GB] – Se não estamos mais tempo a tentar ler que outra coisa.
- [44A2(S4)GB] – A história da Adriana... eram de origem portuguesa, o motivo dos “retornados”, depois a nossa história... Ah! Está aqui por causa da facilidade em entrar em Portugal, não pedem “visto”, nem coisas do género.
- [45A3(S4)GB] – Ele queria abandonar o país dele, não importava para onde.
- [46A2(S4)GB] – Ele queria era fugir de lá para fora, fosse para onde fosse, e depois Portugal era um fácil país de entrada.

- [47A4(S4)GB] – Eu acho que essa está melhor, Portugal é de fácil entrada.
 [48A2(S4)GB] – E depois já tinham cá família a viver. Esta é mais... O que era preciso, era sair de lá não importa o país.
 [49A1(S4)GB] – Esta é mais crítica.
 [50A2(S4)GB] – Bem, se calhar tinha um amigo ou dois na zona.
 [51A3(S4)GB] – Mas quando ele decidiu partir, para ele era indiferente.
 [52A2(S4)GB] – Foi anterior a isso, o que era preciso era sair da Rússia. Quem emigrou? Adriana, parte toda a família, não é?
 [53A4(S4)GB] – Sim.
 [54A1(S4)GB] – A família pequena.
 [55A4(S4)GB] – Temos que ver o que é que se adequa.”

Pela afirmação “temos que ver o que é que se adequa”, percebe-se a necessidade de se fazer um ponto da situação, de modo a se concluir acerca da possibilidade de articulação dos vários contributos já obtidos e registados.

Até àquele momento, a preocupação tinha sido, essencialmente, retirar das narrativas das entrevistas elementos que contribuíssem para a definição do país de origem e dos motivos do seu abandono. Agora surgiu uma nova preocupação, a da definição das personagens intervenientes na acção:

- [56A2(S4)GB] – “O núcleo familiar. Vocês... é por fracção: primeiro o núcleo familiar e depois os sogros, os pais...
 [57A1(S4)GB] – Não, primeiro veio a filha... era pai, mãe e irmã. Primeiro veio uma filha, uma delas, depois, dois meses depois, veio a outra irmã e os pais.
 [58A2(S4)GB] – Ponho “por etapas”.
 [59A3(S4)GB] – É idêntica à nossa, primeiro veio ele, depois a mulher e os dois filhos, o Slava tem uma irmã.”

O grupo negociou entre si, pacificamente, o modo como *entrelaçar* as várias histórias trazidas pelos seus membros. Como podemos observar, continuou a sua tomada de decisões, tranquilamente, como vinha fazendo até então, tentando usar argumentos lógicos para justificar as opções das possíveis personagens que surgiriam:

- [60A6(S4)GB] – “É melhor a da Adriana.
 [61A2(S4)GB] – A da Adriana vieram todos juntos.
 [62A4(S4)GB] – A da Adriana, a senhora entrevistada veio com os pais e não tem lógica a decisão ser do marido, aí.
 [63A6(S4)GB] – Veio com os pais não, veio toda a gente.
 [64A4(S4)GB] – Pois, veio ela e os pais.
 [65A3(S4)GB] – A irmã dele foi trabalhar para um horto...
 [66A2(S4)GB] – Então como é?
 [67A1(S4)GB] – Eu acho que devia vir a família toda ao mesmo tempo.
 [68A4(S4)GB] – Eu também acho que sim.

- [69A2(S4)GB] – A família toda?
 [70A1(S4)GB] – Não sei.
 [71A4(S4)GB] – Para causar mais impacto, vem um, vêm todos.
 [72A6(S4)GB] – Se há uma crise económica...
 [73A4(S4)GB] – Vem a mulher, o marido e os filhos, foi o marido que decidiu só tem lógica ser assim. Tem que haver um casal para ser o principal.
 [74A1(S4)GB] – Exacto.
 [75A6(S4)GB] – Nós temos que contar que se houve uma crise económica com certeza não tinham dinheiro para vir todos ao mesmo tempo.
 [76A3(S4)GB] – E ele primeiro veio apalpar terreno e depois...
 [77A6(S4)GB] – A maior parte dos casos é assim.
 [78A2(S4)GB] – Isto tanto vale esta, como esta, porque é por etapas.
 [79A3(S4)GB] – Devem ter decidido que realmente valia a pena vir para aqui ou então ele até podia... e tanto valeu a pena que eles estão todos a trabalhar.
 [80A2(S4)GB] – “Expectativas”. País já conhecido pelo pai, pelos pais, depois não tinham nenhuma expectativas, não sabiam se era bom.
 [81A3(S4)GB] – Antes de mais queriam outro país.”

Tentaram tomar decisões quase definitivas, nomeadamente no que diz respeito ao espaço, tempo e personagens. Houve uma intensificação da argumentação dentro do grupo, o que acarretou, necessariamente, momentos de partilha, de discordância e de tomada de decisões, como podemos verificar por alguns comentários: *“Acho que também podemos pôr essa”*; *“Esta história que entrevistámos tem muito por onde pegar, até porque...”*; *“Mas isso para aqui não interessa”*; *“Sentimentos anteriores à partida, isso acho que vamos estar todas de comum acordo.”* É visível a preocupação em avançar na organização do Texto Dramático Provisório e, neste caso, o grupo pretendia que esse avanço, respeitasse o guião da entrevista, de acordo com os critérios delineados no início do projecto:

- [90A3(S4)GB] – “Esta história destes que entrevistámos tem muito por onde pegar até porque, atendendo ao facto que ele é engenheiro e está ali a trabalhar num emprego “rasca”, mesmo...
 [91A2(S4)GB] – Mas isso para aqui não interessa.
 [92A3(S4)GB] – Pois, mas....
 [93A4(S4)GB] – É a adaptação, o que encontrou. Nós também temos aí o que encontrou e ele encontrou um emprego inferior.
 [94A2(S4)GB] – Ele já tem um passado riquíssimo, em termos de vida, em termos culturais, o que viajaram, o que fizeram. Depois as expectativas.
 [95A1(S4)GB] – Estão todos à espera de uma vida melhor.
 [96A2(S4)GB] – “Sentimentos anteriores à partida”, isso acho que vamos estar todas de comum acordo. Tristeza, receio, angústia. Tristeza, sem vontade de ir, não é? O querer fugir, não apanhar o avião, mas aqui o avião não dá, depois temos de

escolher outra coisa... a senhora, no nosso caso, existe um certo contentamento em relação ao facto de ir viajar.”

Na sequência da articulação das várias histórias e na tentativa de criar um esboço de texto dramático, foram sendo feitos comentários, de modo a explicitar a forma como estes alunos geriram os seus argumentos, adaptaram umas histórias às outras e as articularam entre si:

- [97A3(S4)GB] – “Até porque ela vinha encontrar o marido não é?
[98A2(S4)GB] – O encontro com o marido. A tristeza, o receio e a angústia, isso acho que todos sentem, não é?
[99A1(S4)GB] – Claro.
[100A4(S4)GB] – E a vontade de encontrar o marido, acho que é importante, porque ele estava cá sozinho.
[101A1(S4)GB] – Claro.
[102A2(S4)GB] – E ao mesmo tempo isto...
[103A3(S4)GB] – O filho disse que veio todo estafado...
[104A2(S4)GB] – “Preparação da partida “, a vossa história é que era gira, não é? Despedida da melhor amiga... entrega do Gabriel.
[105A3(S4)GB] – Podemos adaptar isto à filha deles.
[106A2(S4)GB] – À filha aqui do casal, vamos adaptar a vossa história , não era? Eu pus assim, entre aspas, mas depois tu contas outra vez. Ah! E depois venderam tudo: casa, mobília, tudo. Pode-se guardar as duas coisas... fica tudo num...O que deixaram? Na vossa história, as belas paisagens, o clima, o cheiro da chuva, essas coisas todas.”

Estabeleceu-se uma relação com o trabalho antecedente, sendo feita uma referência a um pormenor surgido durante o processo de criação do guião da entrevista. Em determinada altura, alguns elementos do grupo contaram episódios vividos por familiares seus, agora emigrantes, e referiu-se a necessidade que alguém teve de trazer consigo “*um bocadinho de terra num saquinho*”. Este testemunho específico deu origem a uma das questões que fizeram parte do guião da entrevista: “*Houve algum objecto em particular que tenha sentido necessidade de trazer na mala? Uma recordação especial?*”:

- [108A2(S4)GB] – “Isso tem a ver com isto tudo bens materiais e afectivos, e pode-se fazer... isto é, a casa que é mais próximo e familiar, as belas paisagens, pronto, tira-se isto e isto. Ah! A “recordação especial”, um bocadinho de terra num saquinho.”

Continuaram a articulação das várias narrativas, umas vezes com concordância unânime com as propostas aceites, outras vezes com algumas discordâncias. Como poderemos observar no diálogo seguinte, os dados das entrevistas foram-se cruzando, o que contribuiu para a caracterização de algumas das personagens:

- [109A3(S4)GB] – “Ora, podemos adaptar esta história ao resto...”
[110A2(S4)GB] – Nós era as fotografias... Ah e os objectos que os amigos lhe tinham oferecido como recordação.
[111A1(S4)GB] – Acho que era pouco interessante.
[112A2(S4)GB] – A viagem, a famosa viagem. Vários dias de comboio e de autocarro...
[113A4(S4)GB] – Tem de ser essa.
[114A1(S4)GB] – Pois, pela confusão...
[115A2(S4)GB] – Dois sacos para cada um, nada mais.
[116A1(S4)GB] – Era um para cada mão.
[117A2(S4)GB] – Um só para as fotografias, era ele a contar, “um era só para as fotografias”. “À chegada, primeira impressão”, tudo muito feio, nesta história. Alguns amigos o esperavam no Porto, chegou a Braga por acaso. Ah, pensava que as raparigas não seriam tão antipáticas.
[118A3(S4)GB] – Podes apanhar esta para a filha deles.
[119A6(S4)GB] – O caso dela ter lá aquela amiga que lhe entregou o Gabriel e depois chegou aqui e...
[120A2(S4)GB] – Pensava que seria mais fácil fazer cá amigos.
[121A3(S4)GB] – Diz ela: “afinal deixei lá o Gabriel e...”
[122A4(S4)GB] – Olha, mais valia ter uma razão para os pais também, pode haver duas reacções.
[123A3(S4)GB] – Esta para a filha.
[123A3(S4)GB] – Esta para a filha.
[124A2(S4)GB] – Qual é a nossa?
[125A1(S4)GB] – Tudo muito feio.
[127A2(S4)GB] – Primeira impressão: tudo muito feio?
[128A3(S4)GB] – Isto de quem?
[129A2(S4)GB] – É a história da Adriana. Esta é para os pais.
[130A1(S4)GB] – Exacto.
[131A2(S4)GB] – Está feito”

Foi, então, dado por concluído o esqueleto do Texto Dramático Provisório do grupo B. Eis a sua estrutura:

Quadro 9: Estrutura do Texto Dramático – grupo B

Espaço	Tempo	Personagens	Acção
País de origem	Dias antes da partida	Mãe	Quer fugir do país de origem, mas sente tristeza, angústia e receio. A vontade de partir deve-se, também, ao facto de gostar e estar habituada a viajar; por outro lado vai ter com o marido, que já estava em Portugal.
		Filha	Despede-se da melhor amiga e “entregando-lhe” o seu namorado, Gabriel. Vendem tudo: casa e mobílias. Abandonam o país de origem: as belas paisagens, o clima, o cheiro. Trazem dois sacos cada uma: com fotografias, objectos que os amigos lhes deram de recordação e um saquinho com terra, como recordação especial. Viajam vários dias de autocarro.
Autocarro	Alguns dias de viagem de autocarro		A primeira impressão da mãe é de que tudo é muito feio. A filha sente que é difícil fazer amigos.
Portugal Braga	Chegada a Braga		

Curiosamente, este grupo cedeu-nos o rascunho da ficha de trabalho onde iam registando os elementos de cada uma das três entrevistas que haviam realizado e sobre as quais trabalhavam. Assim, observemos o quadro n.º 10, relativo ao quadro original que o grupo tinha construído para elaboração da sua estrutura de Texto Dramático Provisório:

Quadro 10: Registo do quadro original do grupo B

Questões da entrevista	Entrevista do grupo (Ad)	Entrevista do grupo (En)	Entrevista do grupo (Ca)
País de origem	Moçambique	Rússia	África do Sul
Motivo	Político/Guerra	Crise económica Desemprego Flagelos sociais que atingem a juventude	Violência
Decisão/Conversa	Decisão do pai Anúncio ao jantar	Foi o marido	Mãe
Período anterior à partida	Curto: 1 mês	1 mês (6 meses)	
Escolha do país de acolhimento	São de origem portuguesa Mulatos Relacionados	Casual Facilidade de entrada	Já tinha cá familiares (pais portugueses)
Quem emigrou?	Parte toda a família	1º ele; depois a mãe e 2 filhos	Por etapas: ela, pai, mãe e 1 irmã
Expectativas	País já conhecido pelo pai	Quase nenhuma. 1ª queriam outro país	Esperava ter amigos e uma vida melhor Maior liberdade
Sentimentos anteriores à partida	Tristeza, receio, angústia	Tristeza sem vontade, o “querer fugir” e não apanhar o avião	Um certo contentamento em relação à viagem e ao reencontro com o marido
Preparação da partida (malas, casa)	Despedida da melhor amiga “Entrega” do Gabriel	Venderam tudo: casa, mobília...	
O que deixaram	As belas paisagens/clima, o cheiro a chuva	Tudo: bens e materiais, afectivos	
Uma recordação especial	Um bocadinho de terra num saquinho	As fotografias da casa	Os objectos que os amigos lhe tinham oferecido como recordação

Estabelecendo uma comparação entre o quadro anterior com os nossos próprios quadros (Cf. quadros n.º 8 e n.º 9) verifica-se uma

fidelidade aos factos retirados de cada uma das entrevistas que serviram de indutores do processo de criação que deu origem à estrutura do Texto Dramático Provisório apresentado pelo grupo B. Este respeito pela exactidão dos factos acontece por os alunos estarem ainda numa fase inicial do processo de criação do Texto Dramático Provisório. À medida que forem avançando nesse processo, os dados obtidos, que agora desempenham o papel de linhas condutoras da história, passarão apenas a servir de referência à progressão dos acontecimentos dentro do enredo, com os desvios e as *nuances* próprias de um processo criativo. Isto significa que, depois de entrelaçados, os dados são exibidos de acordo com as múltiplas perspectivas dos intervenientes no processo, consequência natural da criação colectiva.

Comparando os grupos de criação A e B, percebemos que ambos iniciaram o seu processo de trabalho pela partilha das narrativas obtidas através de entrevistas a imigrantes no nosso país, passando, em seguida, para a negociação e articulação dos factos, a que chamamos de *indutores* de criação.

Como se pôde verificar, a dada altura do processo, o grupo A abandonou por completo o trabalho de criação que já havia efectuado (a partir dos indutores retirados das narrativas dos imigrantes entrevistados), para passar a usar como indutor de criação, uma história real narrada através de um livro de título “Vendida”. A criação do seu esqueleto do Texto Dramático Provisório foi, então, temporariamente elaborado, somente, a partir de referências retiradas da história desse livro. Posteriormente, retomaram as entrevistas como indutores do processo de criação.

O grupo B, em contrapartida, cingiu-se rigorosamente aos critérios delineados no início do projecto, respeitando os seus objectivos: a criação de dois esqueletos de Textos Dramáticos Provisórios, cujo argumento teria por base os indutores retirados das narrativas das entrevistas obtidas junto dos imigrantes no nosso país.

5. O processo de criação em Grande Grupo – 5.º momento

Após todo o trabalho anteriormente descrito, passámos para a fase seguinte, na qual os dois grupos trabalharam em conjunto sob a designação de Grande Grupo. Assim, e usando a terminologia de Schechner (2003), o autor, o compositor, o cenógrafo, o feiticeiro do texto escrito, das indicações cénicas, do cenário, do projecto e da cartografia de cena, foi o Grande Grupo.

Somente a partir do momento em que os grupos de criação A e B se juntaram, houve, de facto, um conhecimento total de cada uma das histórias já criadas por aqueles grupos. Este é o momento de tomada de consciência da pertinência de determinadas tarefas levadas a cabo ou da completa extemporaneidade de algumas delas.

O Grande Grupo iniciou a partilha de cada uma das estruturas elaboradas nos pequenos grupos de criação. Uma aluna, que tinha integrado o grupo B, começou por contar a história que o seu grupo criou: – *“No dia anterior, à noite, reuniu amigos e familiares, diz que, numa grande festa”*. Continuaram a contar como articularam as suas histórias e a apresentar o resultado desse processo, em termos de personagens, espaços, tempo e acção, isto é, a sua estrutura de Texto Dramático Provisório, cujo esquema de análise consta do quadro n.º 9:

- |4A3(S5)GG| – “No dia anterior à noite reuniu amigos e familiares diz que numa grande festa, estava toda a gente feliz, correu bem a festa. O marido estava cá ligou para perguntar como é que estava, ela diz que estava feliz porque vinha de encontro ao marido e depois as recordações que ela recolheu antes de vir... lê lá Carla que eu não estou a ver onde é que está. Um bocadinho da terra...
- |5A2(S5)GG| – Pois... Quanto à preparação da partida... a filha... queres contar Adriana, a entrega do Gabriel?
- |6A6(S5)GG| – A filha do casal entregou, digamos entre aspas, um rapazinho à melhor amiga dela...
- |7A3(S5)GG| – Aproveitamos parte da história dela para encaixar na filha deste casal.
- |8A6(S5)GG| – Então a filha decidiu entregar o suposto rapaz que gostava à melhor amiga já que as duas raparigas, tanto ela como a melhor amiga, gostavam mesmo do rapaz. Então ela chegou, um dia antes da partida, ou já não sei quando é que foi,

- chegou à beira do rapaz e disse: "Olha, vou-me embora, a Beatriz também gosta de ti, por isso, fica com ela". (risos)
- [9A2(S5)GG] – No momento da partida, portanto, a mãe sentia muita tristeza, muita angústia mas também um certo contentamento, porque adorava viajar, já tinha ido à Grécia, ao Japão, à Coreia, e então mais que a expectativa da viagem ela sentia também um certo contentamento. Quanto aos bens materiais, tiveram que vender casa, mobília, recheio da casa, deixar tudo, tiveram que partir sem nada, absolutamente nada. Portanto comenta que a separação foi não só dos bens materiais mas também afectivos.
- [10A1(S5)GG] – Mas quem é que decidiu trazer só duas malas? Trouxeram duas malas cada um, não foi?
- [11A2(S5)GG] -Ah! Foi a mãe, atendendo ao facto, depois vamos lá chegar, da viagem ser muito longa, a mãe decidiu no máximo dois sacos...
- [12A3(S5)GG] – Por pessoa.
- [13A2(S5)GG] – Por pessoa.
- [14A3(S5)GG] – Ou seja, no total eram seis, porque estamos a falar da mãe e dos dois filhos. A longa viagem que eles tiveram também...
- [15A2(S5)GG] – A recordação especial? Também? Conseguiram pegar numa saquinha pequenina e levar um bocadinho de terra do país natal. Depois a viagem, apesar de muito longa foi um prazer para a mãe...
- [16A3(S5)GG] – E uma seca para o filho... chegou aqui todo roto.
- [17A2(S5)GG] – De Nabutchca até Moscovo foram sete dias de comboio, como comentamos ontem, e depois de Moscovo até ao Porto foram 3 dias e meio sempre a andar de autocarro. As primeiras impressões quando chegaram a Portugal por parte da mãe, e do filho, talvez, é que tudo é muito feio, quando chegaram cá...
- [18A8(S5)GG] – Portugal feio?
- [19A3(S5)GG] – Ali na estação...
- [20A1(S5)GG] – Chegaram à estação de Braga.
(risos)"

Após esta exposição, e durante um largo período de tempo, houve um conjunto de comentários acerca dos mais variados assuntos, todos suscitados pela trama apresentada pelos elementos do grupo B.

Em seguida, alguns elementos anteriormente pertencentes ao grupo A relataram, igualmente, o resultado do seu processo de criação da estrutura do Texto Dramático Provisório. Começaram por se referir às suas entrevistas e aos seus entrevistados e, em seguida, ao facto de se terem prendido, temporariamente, ao livro "Vendidas", como indutor ao seu processo criativo:

- [88A9(S5)GG] – "Porque é assim, a maior parte das nossas entrevistas foram a da sogra da Filipa, do pai da Inês e da minha colega que é brasileira. Eu acho que as informações que nós apurámos foi mais acerca da chegada... ou melhor..."
- [89A2(S5)GG] – A Filipa tinha aí umas coisas interessantes, engraçadas.
- [90A4(S5)GG] – Foi assim, nós fizemos o esqueleto...
- [91A3(S5)GG] – A história da amante".

(...)

- [94A4(S5)GG] – “Sim, mas isso em relação à nossa história. Então não daria para colocar fosse o que fosse. No entanto, por exemplo, há certas comparações com a história do pai da Inês, porque ele fugiu também, deixando um certo mau clima cá, sem dizer que ... clandestinamente, e portanto vai dar ao mesmo, e depois tem um a ceninha ou outra que se faria, mas isso já seria quando estivéssemos a formar o texto, aqui como era o esqueleto não quisemos pôr pormenorizadamente.
- [95A9(S5)GG] – E baseamo-nos num caso que acaba por ser verídico, não foi uma entrevista, mas o livro que a Filipa Sequeira leu é uma história verídica é contada mesmo pela pessoa que viveu a história...
- [96A1(S5)GG] – E como é que se chama? Não sei o nome, porque só comecei agora a ler, só li duas ou três páginas.
- [97A9(S5)GG] – É sobre duas miúdas londrinas que são vendidas pelo pai e vão para o Yemen e...
- [98A1(S5)GG] – O livro chama-se “Vendidas”?
- [99A9(S5)GG] – É Isso. E acaba por ser na mesma um testemunho embora não tenhamos sido nós a ...”

Os elementos que antes tinham pertencido ao grupo A continuaram a apresentação da sua estrutura de Texto Dramático, cujo esquema de análise consta do quadro n.º 7:

- [103A4(S5)GG] – “Professora! Nós inicialmente tínhamos feito uma história que eu também posso ler aqui, mas nós chegámos à conclusão que estaríamos a trabalhar muito o após chegada, que era: um casal com duas filhas e o país de origem seria Cuba e ele fugiria de Cuba para Espanha, mas nunca conseguiria chegar a Espanha, ficaria por Portugal. Lá está, ele deixava para trás a mulher e os filhos que mais tarde eles iriam ter... A viagem seria de barco clandestinamente. As razões por que saiu... o regime político, não é?
- [104P(S5)GG] – Mas essa história foi criada por vocês?
- [105A4(S5)GG] – Foi. Foi a primeira, nós é que mudámos. As razões por que escolhia Portugal... lá está foi obrigado a parar porque a viagem mais rápida que conseguiu naquele momento era parar em Lisboa, e depois ele pensou que poderia arranjar um transporte para Espanha. Ele na mala levaria fotografias, muito pouca roupa e um número de telefone. Esse número de telefone seria em Espanha. Número de telefone que ele nunca chegaria a usar porque ele nunca iria para Espanha. Logo, ele ia chegar a Portugal sem nada. Depois o que ele encontrou em Portugal. Ele durante a viagem fez muitas amizades, muitos conhecimentos, e então ele iria morar para um T3 onde estariam muitas pessoas. Isto já são as nossas histórias. O que estamos a contar já são... ele iria morar para um T3 com muitas pessoas. A comida... a primeira comida que ele metia à boca durante esta viagem toda seria uma maçã que encontrava no chão. O trabalho seria como operador civil, trolha...”

(risos)

Ao longo do discurso fizeram ainda referências a pormenores que viriam a ser importantes como indutores de criação do Texto Dramático

Provisório final, criado em Grande Grupo: [1114A(S5)GG] – “A *cena da clandestinidade, do número de telefone e da maçã era do pai da Inês.*”

Em seguida, estabeleceram um debate sobre o tipo de final que deveriam, ou não, criar. Destacaram um dos esboços iniciais da estrutura de Texto Dramático, no qual não havia final feliz, porque, como salientaram, a realidade nem sempre permite que tudo acabe bem e que os imigrantes em Portugal consigam trazer as suas famílias.

Com efeito, comentaram que o final não tinha que ter “*aquele fim típico do ‘acaba tudo bem’*” porque as crianças “*têm de ter noção da realidade*”. No entanto, salvaguardou-se o aspecto de que quando alguém procura um país que não o seu para viver, cria a expectativa de vir a ter uma vida melhor, isto é, procura um final feliz, ou pelo menos mais feliz, para a sua vida e a da sua família. Estabeleceu-se, contudo, que a história a ser criada teria como destinatário um público adulto e não crianças:

[136A5(S5)GG] – “Nós também quando fizemos a primeira com a família também não fizemos a acabar bem, a chegar cá e trazerem a família porque na maior parte das vezes não é isso que acontece.

[137A1(S5)GG] – Por isso é que eu gostei mais, porque não tem aquele fim típico do ‘acaba tudo bem’...

[138A5(S5)GG] – Não, porque a maior parte das histórias não acaba assim.

[139A4(S5)GG] – Na primeira não acaba tudo bem, ela queimou tudo, deixou tudo para trás...

[140A1(S5)GG] – A primeira que vocês fizeram....

[141A4(S4)] – Não é um final bonito também.

[142A1(S5)GG] – Exacto! Mas gostei desse final, percebes? Gostei mais desse final do que de um final lindo e maravilhoso. Mas sendo para crianças devia ser um final...

(Confusão)

[143A9(S5)GG] – Isto é para nós.

[144P(S5)GG] – Isto é vosso, atenção.

[145A5(S5)GG] – Mas também não precisa de ser bonito para crianças porque elas também têm de ter noção da realidade e a realidade também...

[146P(S5)GG] – Mas reparem, se nós nos confrontamos com a realidade que é a imigração e se se tratam de casos reais, as pessoas tentam que tenha um final feliz. Todo o imigrante, neste caso que vem para cá, parte do princípio que um dia vai poder trazer a família.

[147A4(S5)GG] – Quando se muda, muda-se para uma coisa melhor.

[148P(S5)GG] – Exactamente!

[149A5(S5)GG] – Mas nem sempre acontece”.

Após mais algumas divagações acerca dos *desaires* e incidentes com que os imigrantes são muitas vezes confrontados, a docente questionou o grupo acerca do modo como pretendiam resolver a questão já levantada quanto ao número de personagens.

Verificou-se haver dificuldades quanto à definição das personagens intervenientes e também de chegaram a um consenso em relação às entrevistas que teriam maior influência na organização da trama do Texto Dramático Provisório:

[166P(S5)GG] – (...) “Como é que vocês pensam fazer? Não tem necessariamente de ser uma personagem e girar tudo à volta dela, podem ser duas personagens, três personagens, aliás vão precisar de 16 personagens.

[167A3(S5)GG] – Pois, pois.

[168P(S5)GG] – A questão é como é que vão...

[170A4(S5)GG] – Mas já estávamos a pensar nisso, claro que 16 personagens é sempre... mas já tínhamos várias.

[171A9(S5)GG] – Por isso mesmo é que a organização...

[172A4(S5)GG] – As reuniões do apedrejamento...

(risos)

[173A9(S5)GG] – As testemunhas a dizer que...

[174A2(S5)GG] – Quem é o protagonista?

[175P(S5)GG] – E depois também têm a outra história que é a história da família que saiu que fez a festa de despedida que fez...

[176A3(S5)GG] – Que viajaram de sua cidade para outra...

[177A7(S5)GG] – Nós podíamos arranjar do estilo um rapaz...

[178P(S5)GG] – Mas esta história existe hoje é o mais comum também no nosso país.

[179A4(S5)GG] – Pois é. Sim, claro...”

Percebeu-se alguma relutância, aliás já antes manifestada, na criação de uma história *cor-de-rosa*, de amor. Divagaram sobre o que cada uma imaginava poder sentir se tivesse que passar pelas experiências de vida que alguns dos entrevistados passaram, o que deixava já antever possíveis conflitos da trama:

[183A7(S5)GG] – “Podia ser uma mulher que tivesse um casamento infeliz e fosse para outro país e houvesse um homem ou um rapaz, um filho...”

[184A1(S5)GG] – Com uma história também idêntica e que...

[185A7(S5)GG] – Com uma história idêntica e que tivesse mudado de sítio e que depois se encontrassem e se juntassem. Pronto, vamos voltar à história de amor e mais não sei quê...

[186A4(S5)GG] – “Cor-de-rosa,” coraçõezinhos” e passarinhos” piu, piu, piu”.

[187A7(S5)GG] – Só para dizer que são duas histórias paralelas.

[188A4(S5)GG] – Nós queremos... nós queremos lágrimas... não queremos tanto... pelo menos esta parte do grupo, não queremos aquela história cor-de-rosa, queremos uma coisa...

[189A3(S5)GG] – Nós não temos história cor-de-rosa.
 [190A2(S5)GG] – Não há!
 [191A4(S5)GG] – Olha a tua personagem a senhora ficou contente ao sair do país, vinha...
 [192A3(S5)GG] – Vinha contente porque vinha ter com o marido.
 [193A4(S5)GG] – Pronto, pronto. Vinha ter com o marido! É feliz! É feliz!
 [194P (S5)GG] – Acha, Filipa que ela é feliz por isso?
 [195A2(S5)GG] – Ó Filipa, há assim uma espécie de ansiedade, olha eu vou viajar vou ver o meu marido, mas ao mesmo...
 [196A4(S5)GG] – Há uma felicidade porque está alguém à espera, mas há um motivo muito grande para sairmos.
 (A aluna 2 e 4 falam ao mesmo tempo)
 [197P(S5)GG] – O seu motivo é maior ainda...
 [198A1(S5)GG] – Exacto!
 [199P(S5)GG] – O motivo da sua é muito mais forte, mais doloroso se calhar que o dela, ela vem ter com o marido e a sua não vai ter com ninguém, vai abandonar os filhos... agora em termos de histórias de vida a Filipa não pode dizer que a história desta gente foi cor-de-rosa.
 [200A3(S5)GG] – E nem é.
 [201A4(S5)GG] – Não, estou a falar do final, o final vai ser cor de rosa.
 [202A3(S5)GG] – Não é!
 (...)
 [222P(S5)GG] – Este homem também nunca imaginou que um dia... É a questão de passar fome...”

Façamos um esquema de análise do esboço da trama do Texto Dramático, já delineado até este momento, esboço assumido como ainda não consensual:

Quadro 11: 1.º Esboço da estrutura do Texto Dramático – Grande Grupo

Espaço	Tempo	Personagens	Acção
País de origem	Período anterior à partida	Mulher Homem (eventualmente)	Mulher que abandona o país de origem por diferentes motivos possíveis: a) Infelicidade no casamento; encontra homem que também teve uma história de vida semelhante. b) Felicidade e ansiedade pela partida, porque vai ao encontro do marido que já estava no país de acolhimento; c) Tem de abandonar o seu país, deixando os filhos. d) Homem que tem de abandonar o seu país porque passa fome.

Neste esquema organizador, e particularmente, no que diz respeito à Acção, pouco há em comum com as apresentadas nos grupos de criação A e B (Cf. 4.1; 4.2) Por enquanto, o Grande Grupo limitava-se a lançar *pistas soltas* de argumentos que tinham sido convocados no decorrer da articulação das duas estruturas dos Textos Dramáticos Provisórios, mas que não acabavam por não se consolidar como elementos de referência para a acção.

Continuaram os argumentos e a docente questionou o grupo sobre o modo como iriam gerir toda a informação que estava em discussão. Tentaram tomar decisões em relação ao número de personagens e ao espaço da acção:

[278P(S5)GG] – “Bom, meninas, como é que vão gerir isso?”

[279A3(S5)GG] – Boa pergunta.

[280A4(S5)GG] – Personagens, como é que vai ser? Um homem dois homens uma mulher, duas mulheres.

[281P(S5)GG] – Famílias, quantas famílias, o local, que local...

[282A9(S5)GG] – É assim, 16 ou somos uma família muito grande ou então...

[283A5(S5)GG] – Todos lá.

[284A4(S5)GG] – Garagem?

[285A8(S5)GG] – Aqueles ucranianos, vai ver onde é que eles moram.

[286A4(S5)GG] – Mas não são 16 numa garagem.”

Em seguida, voltaram à tentativa de articulação das estruturas dos Textos Dramáticos Provisórios dos dois grupos de criação. Durante este diálogo iam surgindo propostas de argumentos, de novas criações de personagens e de soluções cenográficas:

[291A1(S5)GG] – “Vamos tentar pegar na ideia da Inês de em vez de começar pelo princípio começar pelo fim.

[292A4(S5)GG] – Não.

[293A1(S5)GG] – Espera, as duas histórias... pomos duas histórias, que se conhecem.... acabam por se conhecer... depois de tudo acabam por se conhecer... e contam um ao outro a história.

[294A6(S5)GG] – Depois a história passasse como se fosse... (Gestos)

[295A1(S5)GG] – Como se fossem duas histórias.

[296A9(S5)GG] – Haveria duas pessoas para cada personagem, por exemplo, do género, encontravam-se estavam a falar, e depois a Inês e a Elisabete estavam...

(Há alguém a falar ao mesmo tempo, não se percebe o resto)

[297A1(S5)GG] – Sim, sim, exacto.

[298A7(S5)GG] – E poderíamos colocar, por exemplo, uma mulher que vem a fugir de um país que tem um regime muito rigoroso e assim e

um homem que vem de um país com poucas condições financeiras.

[299A8(S5)GG] – Por que é que não pomos a história de uma mulher que vai ao restaurante destes dois? Eles não têm restaurante?

(Risos)

[300A1(S5)GG] – Mas pode pôr.

[301A7(S5)GG] – É assim, ela veio com a jornalista, na nossa história ela veio com a jornalista, a jornalista podia conhecê-los, porque também conhecia a história deles...

[302A8(S5)GG] – Já sei foram a um programa de televisão, às “Noites marcianas”.

[303A3(S5)GG] – Não, vão ao ponto de encontro.

[304A7(S5)GG] – Não, é assim...O que eu diria, seria: a jornalista também conhecia o caso deles e apresentava a eles porque...

[305A10(S5)GG] – Mas olha, estavas a brincar mas a ideia do programa de televisão até é engraçada.

[306A8(S5)GG] – Contarem as histórias e tal. Nós somos muitos, dá para fazer muita coisa.

[307P(S5)GG] – Porque é que vocês não têm dois cenários diferentes, duas situações diferentes, numa desenrola-se uma situação, noutra desenrola-se outra, pronto, estão a contar duas histórias de vida, depois há um momento do percurso... não sei isto é uma suposição, eventualmente, a fuga, a partida e depois um cenário comum das personagens que abandonaram de uma história e outra até chegarem a uma mesmo destino, por acaso é coincidente, o destino das pessoas.

[308A2(S5)GG] – A escola dos filhos ou uma coisa do género.

[309P(S5)GG] – Sei lá, ou a garagem, o quarto ou o T3 para 15 pessoas, eventualmente, percebem? Mas comecem a história por contar duas histórias diferentes. O que é que têm em comum? Têm em comum que houve uma fuga para o mesmo destino e depois uma partilha temporária do mesmo espaço, da mesma vida, de solidariedade, não sei... não sei como é que vocês... Isto é uma hipótese.”

Toda esta discussão originou um novo esboço de estrutura, que propõe agora duas hipóteses diferentes no que diz respeito às Personagens e à Acção:

**Quadro 12: 2.º Esboço da estrutura do Texto Dramático –
Grande Grupo**

Espaço	Tempo	Personagens	Acção
Hipótese A			
Dois espaços de cena diferentes e simultâneos	Momentos anteriores à partida do país de origem	Homem	Mulher foge do seu país de origem devido ao rigor do regime.
		Mulher	Homem foge do seu país de origem devido à pobreza que ali se vive.
Espaço comum	Chegada ao destino	Jornalista	Jornalista promove a apresentação entre os dois: ou num encontro comum ou num programa de televisão.
Hipótese B			
Dois espaços de cena diferentes e simultâneos	Momentos anteriores à partida do país de origem	Homem	Fuga de cada uma das personagens, para um mesmo destino, por diferentes motivos.

No esquema de análise do quadro n.º 11, no que diz respeito à Acção, apenas nos era dado a conhecer o motivo pelo qual as personagens Mulher e Homem tinham tido necessidade de abandonar o seu país de origem, omitindo-se quaisquer dados relativos ao momento da chegada. Agora, no quadro n.º 12, como podemos constatar, a Acção sofreu uma evolução, abordando-se já o momento da chegada. Aqui, as personagens Homem e Mulher conhecem-se, seja por intermédio de uma terceira pessoa, a jornalista, seja pela coincidência de se encontrarem num espaço comum que irão partilhar.

Neste momento foi lançada, novamente, a proposta de inclusão da história criada a partir do livro “Vendidas”, apesar das advertências já feitas de que esse indutor de criação não poderia ser aceite:

[310A9(S5)GG] – “Começar pelo final, do género eles encontrarem-se. E agora temos de saber como é que eles se encontram e realmente... É assim, eu pessoalmente gostei muito da história lá da mulherzinha do lémen... e só se vocês não concordarem, mas acho que se podia aproveitar realmente. E então até podia ser aquela família e tudo, numa circunstância qualquer da vida que acontece elas encontram-se ou ela pode pedir emprego, ou ela pode, qualquer coisa, não sei... e ela começa a contar a história...”

Continuaram as propostas de articulação das histórias com base em argumentos inventados no momento, e sem qualquer referência às histórias recolhidas junto dos entrevistados. A persistência nessa alternativa passou a ter a adesão dos elementos que tinham feito parte do grupo B.

Parece-nos importante revelar o processo que estes alunos utilizaram para construir um novo guião e o modo como, paralelamente, iam tentando encontrar soluções viáveis, em termos cenográficos, para a concretização da *performance* do texto dramático que pensavam elaborar:

[327A9GG] – “Olha, Inês, é assim, começa pelo fim, vamos supor que eles estavam numa bicha qualquer, começa pelo fim, “olá, tudo bem?” “Eu sou fulano”, “eu sou sicrano”, “O que é que te aconteceu?” “Aconteceu-me isto assim, assim”, faz-se um fundinho...”

(Risos)

[328A9GG] – Naquele ano, aconteceu isto assim, assim, assim. “Eu fugi, queimei!”. Foi no fim daquela vida, acabou.

[329A3GG] – Olha, e não há o obstáculo da língua?

[330A9GG] – Não vais dizer “e vim e fui dormir para ali”...

[331A2GG] – Quer dizer, a vida das personagens contada como um “flash”, não é?

[332A4GG] – É!

[333A7(S5)GG] – O que eu quero dizer é que ela vai estar ali mas é que...

(Confusão)

[334A8(S5)GG] – Uma vai contando e tipo apaga e a outra diz “Ai, quando fomos nós” e vai contando, e depois a outra conta também...

[335A1(S5)GG] – Exacto! Um cenário de cada lado eles no meio...

[336A2(S5)GG] – Até na fila, estás a ver a ideia da mulher ver uma criança e começar a lembra-se e então ir ...

[337A8(S5)GG] – Eu achava piada a ela começar a chorar no meio da fila e tal...

[338A2(S5)GG] – Olhar e passar a mão na carinha...

(Risos)

- [339A4(S5)GG] – Ela vê uma criança, chorava...
- [340A2(S5)GG] – (Não se entende o que diz)
- [341A8(S5)GG] – Pois.
- [342A4(S5)GG] – A tua ideia é ela repensar.
- [343A2(S5)GG] – E inventa-se qualquer coisa no cenário...
(Confusão)
- [344A1(S5)GG] – ... Vai-se sentir mal, vai ao café, vai tomar um copo de água com açúcar e a partir daí...
- [345A8(S5)GG] – Ou então também, ela chorou e ela a dizer “então não fique mal” e ela dizer “ai lembrei-me do meu filho” e ela “Então, o seu filho morreu?” E ela começa a chorar mais e a outra tenta-lhe dar...
- [346A1(S5)GG] – É choro a mais.”

Percebe-se que, pouco a pouco, aparece uma nova estrutura, surgindo agora três hipóteses diferentes no que diz respeito ao Espaço e à Acção:

Quadro 13: 3.º Esboço da estrutura do Texto Dramático Provisório – Grande Grupo

Espaço	Tempo	Personagens	Acção
Hipótese A			
País de acolhimento: num espaço público	Final da trama	2 Mulheres (?) ou	Encontram-se numa fila
País de origem	Passado	1 Mulher e 1 Homem (?)	<i>Flashback</i> – descrição dos acontecimentos passados que despoletaram a necessidade da fuga
Hipótese B			
País de acolhimento: num espaço público	Final da trama	2 Mulheres (?)	Encontram-se num espaço público; intercaladamente, cada uma descreve os acontecimentos passados que despoletaram a necessidade da fuga
País de origem	Passado		3 cenários diferentes: um cenário de cada lado, referente a cada uma das personagens e o terceiro cenário, no meio, partilhado pelas duas personagens
Hipótese C			
País de acolhimento: num café	Final da trama	2 Mulheres	Uma das mulheres sente-se mal e entra num café para tomar um copo de água com açúcar. Vê uma criança e afaga-lhe o rosto, comovendo-se. Outra mulher, vendo o que se está a passar, conforta-a o que despoleta que a primeira lhe conte que havia tido um filho que morreu
	Passado		

Este terceiro esboço apresentou Espaços, Tempos, Personagens e Acções distintos dos apresentados no esboço anterior (quadro n.º 12). No que diz respeito ao Tempo, este foi agora apresentado numa sequência invertida, comparativamente com o que havia sido criado até ao momento, iniciando-se a Acção pelo final da história e sendo os acontecimentos relatados em *flashback*.

O grupo voltou a usar o argumento de que as histórias não deviam ser demasiado deprimentes. Destacamos de novo a manifestação dessa relutância, em virtude de os alunos, como adiante veremos, terem considerado que o argumento que estavam a criar, com base em histórias reais, corria o risco de se tornar demasiado triste, o que originaria uma linha de representação de cariz dramático, que não era tanto do seu agrado. Propuseram, então uma linha de representação de vertente cómica, por entenderem que, apesar de estarem a ser retratados factos reais, penosos para muitos dos entrevistados, estes poderiam ser dramatizados de forma irónica, sem que com isso se pretendesse desvalorizar o seu sofrimento.

No entanto, a proposta dos alunos provocou alguma apreensão da nossa parte, por recearmos que ao tentarem criar um texto dramático que se prestasse à representação sob a forma de uma comédia, se misturassem conceitos errados, buscando resoluções inconsistentes e propostas de lugares comuns e “clichés”, como forma fácil de fazer rir.

Surgiu uma nova proposta cénica, que implicaria que as personagens nunca falassem, havendo, talvez, uma voz *off*:

[348A6(S5)GG] – “Eu estava-me aqui a lembrar que elas podiam nunca falar, estarem os dois no mesmo local, os dois a lembrarem-se daquilo que se passou e a história passar-se em analepse, em paralelo digamos, cada um a pensar e haver uma inter relação com os dois mas não propriamente um estar a comunicar com o outro...”

[349A2(S5)GG] – Basta um gesto, um olhar...

[350A1(S5)GG] – Imagina que estão num café, um em cada mesa, estão de costas, estão de costas um para o outro, um fala do que se

passa e o outro fala, mas como se não se estivessem a ouvir um ao outro mas a dizer as mesmas situações...
 [351A6(S5)GG] – Exacto, mas podia nem ser a falar, podia ser simplesmente a pensar.”

Vejamos o esquema de análise relativo ao diálogo anterior, onde é apresentada a primeira proposta de resolução cénica para este quarto esboço de Texto Dramático:

Quadro 14: 4.º Esboço da estrutura do Texto Dramático – Grande Grupo

Espaço	Tempo	Personagens	Acção
Um café no país de acolhimento	Presente	Homem	Estão sentados numa mesa de café, de costas um para o outro.
	Passado	Mulher	Cada um “pensa” no seu passado e os seus pensamentos são <i>ditos</i> em <i>voz off</i> , intercaladamente.

Esta proposta não foi pacífica e despoletou uma série de argumentos e de contra-argumentos, pelas dificuldades que implicaria o recurso excessivo à palavra sem acção. A esse propósito, uma aluna chamou a atenção para a inacção a que estariam sujeitas as personagens: [352A8(S5)GG] – “Ó *Adriana, mas já viste depois as pessoas que fazem essas personagens, vão estar o tempo todo assim... (faz a expressão de quem está muito quieta e pensativa)*”.

Uma outra aluna preocupava-se com a presença do público e a leitura que este faria de tal resolução cénica. Há uma particularidade curiosa neste diálogo que é o facto da aluna que discordou da *voz off* fazer parte de um grupo de Teatro Amador. Acreditamos que por essa razão, terá uma perspectiva, a nosso ver, mais realista da (in)viabilidade de determinadas resoluções cénicas e do impacto que estas causariam quer no comportamento das personagens quer na leitura do público em relação à *performance*:

[355A4(S5)GG] – “Nós também tínhamos de pensar no próprio público em si. Será que eles iriam compreender que estares assim (faz a

- expressão de quem está muito quieta e pensativa) de repente...
- [356A8(S5)GG] – Compreendiam... se estivesses virada para aquele lado e a imagem estivesse...
- [357A2(S5)GG] – Claro! Há peças com narrador, não há?
- [358P(S5)GG] – Há!
- [359A1(S5)GG] – Pode dar só uma palavra chave.
- [360A6(S5)GG] – Mas uma pessoa quando está a pensar não está propriamente parada, está a viver na sua vida normal se calhar e a pensar...
- [361A8(S5)GG] – Mas aí já estás a chamar a atenção para duas coisas, para a pessoa que está a comer um não sei quê e para a imagem que está...
- [362A6(S5)GG] – Mas a pessoa que está a comer...
- [363A5(S5)GG] – Não, está a pessoa, depois apaga a pessoa e dá a imagem.
- [364A6(S5)GG] – Mas a pessoa pode não estar assim com cara de parvo...
- [365A8(S5)GG] – Mas eu não estou a dizer isso. Por exemplo, a peça é uma hora...
- [366A9(S5)GG] – A pessoa vai estar uma hora sentada...
- [367A8(S5)GG] – Pensa tu uma hora assim (a aluna fica sem se mexer)... não é propriamente estares assim sempre, mas estares (muda ligeiramente de posição)...
- [368A7(S5)GG] – Chega uma altura que comesças a pensar mesmo...
- [369A8(S5)GG] – E há uma altura em que tu pensas que mais gestos é que eu posso fazer? E agora eu acho que já fiz este...percebes? É um bocado... isso é chato.
- [370A7(S5)GG] – Não, ó Sofia há uma altura em que a personagem começa mesmo a pensar: “ora ontem à noite fiz isto, o que é que vou fazer para o almoço?”
- [371A4(S5)GG] – Levanta-se e diz: “Pronto, não penso mais”.
- [372A8(S5)GG] – Tu no teatro não fazes isso, ou bem que estás a fazer uma coisa, ou bem que fazes outra.
- [373A7(S5)GG] – Mas estás a pensar.
- [374A6(S5)GG] – Não vou dizer que não era complicado...”

Durante o diálogo anterior é lançada uma nova proposta cénica, neste caso a segunda, relativamente ao quarto esboço de Texto Dramático. Observemos o respectivo esquema de análise:

Quadro 15: 5.º Esboço da estrutura do Texto Dramático – Grande Grupo

Espaço	Tempo	Personagens	Acção
Indefinido	Presente	Narrador	Actor simulando estar a pensar.
	Passado		Opções: parado; comendo; fazendo gestos

Esta segunda proposta cénica implicaria um trabalho de texto árduo e para apenas um aluno/actor. Por outro lado, a reduzida acção e a ausência de contracena poderiam transformar a *performance* num momento de aborrecimento para o público.

Outro aspecto negativo desta proposta era o facto de excluir a possibilidade de se criar um maior número de personagens para serem atribuídas aos restantes elementos do grupo de alunos/actores.

Continuaram a dar pistas para a criação de argumentos possíveis e determinação das personagens intervenientes. Persistiam, ainda, em manter a história retirada do livro, mas cruzando-a já com uma outra história, a de uma família constituída por pai, mãe e filho, o que poderia ser fruto da influência de uma das entrevistas, embora isso não fosse, ainda, claro.

No entanto, as propostas lançadas, como a seguir apresentamos: [390A8(S5)GG] (...) *“do género ela traz qualquer coisa e fica assim a olhar para o filho, apaga, e vem a imagem. E depois fazem outra imagem, enquanto os outros dois estão a comer, a mulher diz para o marido “Ai não sei quê não sei que mais”, apaga e vem a imagem a seguir...”*, deixavam antever algumas dificuldades de ordem cenográfica:

[384A8(S5)GG] – “Mas tem uma coisa, por exemplo, os quadros vão estar sempre, apesar de apagados, estão visíveis, não é?”

[385A9(S5)GG] – Certo.

[386A8(S5)GG] – E então...

[387A9(S5)GG] – Não podes sair

[388A8(S5)GG] – Pois, é que além desse tempo em que as pessoas têm de estar estáticas tanto num lado como nos dois, quando houvesse luz, era bom que houvesse um tipo de acção, porque se não qual é a diferença?

[389A4(S5)GG] – Era isso que eu ia dizer. E a pessoa não vai pensar em todos os pormenores, não é? Não, eu estava assim vestida...de uma acção para a outra, ao mudar, dava novamente o flash para a pessoa que estava a pensar ela fazia uma ou outra expressão ou desabafava alguma coisa, e depois...

[390A8(S5)GG] – Olha, eu tive agora uma ideia... por que é que é assim, por que é que essa família não vai comer a um restaurante e ela está tipo a servir e então é do género ela traz qualquer coisa e fica assim a olhar para o filho, apaga, e vem a imagem. E depois fazem outra imagem, enquanto os outros dois estão a

comer, a mulher diz para o marido “Ai não sei quê não sei que mais”, apaga e vem a imagem a seguir, ela continua a servir...”
 (...)

[394A9(S5)GG] – “E lá está podia ser a família...”

[395A4(S5)GG] – E contar as duas histórias?

[396A8(S5)GG] – Sim, sim.

[397A9(S5)GG] – Tem as vossas personagens, já estão reunidos e o tal relato, do género do marido a dizer, “faz hoje um ano que cheguei cá”, por exemplo, diz ela “Custou-me imenso, porque tu isto e aquilo”. Depois contam a história e ela entretanto vai, não é? Vai entrando e vai saindo a empregada, não é? E por exemplo, um talher que cai ao chão lembra-lhe um barulho de uma pedra ou qualquer coisa...

[398A1(S5)GG] – E por trás aparece a imagem.

[399A7(S5)GG] – A imagem.

[400A9(S5)GG] – Há dois cenários, podemos dividir isto em dois...

[401A2(S5)GG] – Podemos fazer uma alternância”.

Observemos o esquema de análise do sexto esboço da estrutura de Texto Dramático:

Quadro 16: 6.º Esboço da estrutura do Texto Dramático – Grande Grupo

Espaço	Tempo	Personagens	Acção
Restaurante	Presente	Família: Pai, mãe e filho	A família está a comer num restaurante. A empregada que serve às mesas, fixa o olhar na criança da família. A luz do cenário alusivo ao restaurante apaga-se, incidindo noutra cenário, como um “flash” que representa uma imagem: as memórias da empregada e da família, alternadamente.
Ambientes diversos do país de origem	Passado	Empregada de mesa	Serão diálogos, aludindo a factos passados, que despoletarão essa alternância de cenários.
			Cada um dos diferentes cenários representaria um “quadro” diferente, relativo ao passado das personagens. A luz de cena determinaria em qual dos cenários haveria acção. Nos restantes, a acção seria “congelada”

Esta proposta será de difícil concretização, em termos de resolução cénica, caso se pretendesse a criação de cenas ilustrativas da acção narrada, uma vez que os recursos de que dispúnhamos eram extremamente reduzidos. No entanto, denota uma evolução positiva no

que diz respeito ao aumento do número de personagens intervenientes, comparativamente com a proposta anterior.

Apesar da possível inviabilidade mantiveram essa estrutura e propuseram que se passasse à escrita do texto. A docente e investigadora pediu que lhe dissessem o que haviam decidido, em relação ao texto.

Surgiu, nesse momento, a menção à família russa, resultado de uma das entrevistas obtidas pelos alunos:

- [443A8(S5)GG] – “Bom... continuando...”
[444A4(S5)GG] – A história... vamos começar a fazer o texto?
[445A7(S5)GG] – Sim.
[446A8(S5)GG] – Olha e se a gente fizesse assim, primeiro o texto de uns o texto de outros e depois...
[447A3(S5)GG] – Aí tem de se ir fazendo... tem de encaixar.
[448P(S5)GG] – Mas expliquem-me lá como é que ficou, o que é que vocês estão a pensar fazer, como?
[449A9(S5)GG] – No restaurante.
[450A2(S5)GG] – O primeiro cenário, não é?
[451A9(S5)GG] – Três quadros, não é?
[452Várias(S5)GG] – Sim.
[453A9(S5)GG] – Então o primeiro será o restaurante, com a família russa que está a festejar o aniversário numa data a discutir, pronto. A fulaninha do lémen está a servir e durante o jantar em que eles vão comentando o que lhes aconteceu, que é uma forma de fazer transparecer a história deles, durante esse jantar existem atitudes e...
[454A2(S5)GG] – Gestos, ruídos que fazem...
[455A9(S5)GG] – Que lhe fazem recordar o país dela e a história dela.
[456P(S5)GG] – E como é que passam para a história dela e para a história deles?
[457A9(S5)GG] – É fácil, por exemplo, o facto de o marido...
[458A2(S5)GG] – Desfazemos o cenário e fazemos aparecer...
[459A9(S5)GG] – Não, há dois cenários feitos, depois por exemplo...
[460A2(S5)GG] – Apaga a luz, acende a luz aqui e depois foca-se para o outro lado, não é?
[461A9(S5)GG] – Pois. E depois foi o que há bocado eu e a Sofia estivemos a dizer, por exemplo, o marido pega na mão da mulher e diz “estou feliz”, não sei quê, e ela aí lembra-se e aí fazemos a passagem para o outro cenário
[462A8(S5)GG] – E para passar daí para o quadro dos russos fazemos, por exemplo, “Ó menina, menina”, que é a chamá-la e ela...
[463A1(S5)GG] – E passa...
[464A10(S5)GG] – Olha, um restaurante árabe.
[465A8(S5)GG] – Não, porque eles não têm... (faz o gesto do dinheiro com as pontas dos dedos)
[466A4(S5)GG] – Há pormenores que podem ser evitados.
[467A2(S5)GG] – É só um lanche ou qualquer coisa.
[468A8(S5)GG] – Pode ser um lanche.
(Confusão)
[469A8(S5)GG] – Pode ser mesmo um lanche.
(Risos)”

A inclusão da família russa leva-nos a uma síntese do esqueleto de Texto Dramático Provisório de Grande Grupo:

Quadro 17: 7º Esboço da estrutura do Texto Dramático – Grande Grupo

Espaço	Tempo	Personagens	Ação
Restaurante	Presente	Família: Pai, mãe e filho	3 cenários diferentes: No restaurante (1º cenário) a família russa está a festejar uma data especial. A empregada, uma mulher do lémen, serve à mesa. A família comenta entre si tudo o que lhes aconteceu, o que remete a ação para o 2.º cenário, onde se desenrolaria outra ação em <i>flashback</i> ;
Ambientes diversos do país de origem	Passado	Empregada de mesa	Novamente no 1.º cenário, a história da família faz com que a empregada se lembre do seu país e da sua própria história, o que remete para o 3.º cenário. As mudanças de cenário e ação seriam definidas pela incidência da luz de cena.

Este quadro não apresenta alterações significativas comparativamente com o antecedente. No entanto, revela uma tentativa de maior definição das personagens e dos sentimentos que as teriam motivado a abandonar o seu país.

É interessante observar os argumentos usados na negociação levada a cabo pelo grupo, para a criação de texto escrito, pela sua pertinência e relevância. Uma aluna entendia que talvez estivessem a deixar demasiado espaço para a improvisação, ao longo da escrita do texto do guião: [490A9(S5)GG] – “*Lá está vocês estão a trabalhar ao nível da improvisação,*” talvez preocupada com a necessidade começar a haver delineação de cenas e contracenas, para a criação dramática. No entanto, uma colega salientou: [491A5(S5)GG] – “*Não é preciso escrever tudo*”, o que poderia significar que apenas deveriam ficar registadas as linhas gerais que davam origem ao texto, de modo a não haver um compromisso definitivo com a escrita que ia surgindo, deixando em aberto um espaço para as sugestões que as diferentes improvisações naturalmente suscitariam. Essas diferentes improvisações deveriam,

assim, orientar a escrita, influenciando-a, de modo a que se ajustasse a soluções de cena encontradas em cada momento da improvisação no espaço cénico.

Contudo, foi referida a necessidade de pré-definir cenas e elaborar o esboço do texto escrito. A aluna advertiu que para a contra-cena, ainda que com base em improvisações, era importante cada um saber *com o que podia contar*:

[506A1(S5)GG] – “(...) Que é para a outra pessoa que está a contracenar, contar com o que vai chegar, não é tudo improvisação se não...”

Surgiu uma tentativa de balanço do processo criativo, de modo a se determinarem as personagens passíveis de serem criadas. Verificou-se haver a preocupação com o tempo que cada personagem iria ter em cena e o número de falas de cada uma delas. Essa preocupação é muito típica de uma concepção tradicionalista que considera que um papel é tanto mais importante quanto maior for o número de falas da personagem. Importa desmistificar esta concepção e fazer perceber que o que interessa neste tipo de projecto é o envolvimento de cada um e a resolução que encontram para dar vida às suas personagens:

[508A9(S5)GG] – “Nós somos quantos? Desculpem.

[509Várias(S5)GG] – 16

[510A9(S5)GG] – Já temos 6 personagens. Porque ela faz duas. Há 2 pessoas que fazem dela.

[511A4(S5)GG] – Ai é que está, vai haver filhos coitadinhos esses é que não falam mesmo, estão aí...

[512A9(S5)GG] – Não, os filhos deles, dos russos, podem participar. E os...

[513A12(S5)GG] – E os amigos...

[514A4(S5)GG] – Que papelzinho.

[515A9(S5)GG] – Ai, não, Filipa, eles não são tão pequenos quanto isso. Podem estar a contar...

[516A8(S5)GG] – Mas os que vão apedrejar vão ter um papelzinho “do caraças”.

[517A7(S5)GG] – Vai haver pessoas a fazer 2 e 3 papéis.

[518A3(S5)GG] – Pois.

[519A9(S5)GG] – Olha, era isso que eu estava a dizer. Os filhos dela, da mulher do lémen podem, por exemplo, fazer de filhos e fazer de outra coisa qualquer.

(...)

(A partir daqui falam várias ao mesmo tempo).

[522A9(S5)GG] – E escusa de ser sempre a mulher a dizer: “custou, mas está tudo bem.” Por exemplo, o miúdo pode dizer: “Ó pai, a viagem foi horrível mas compensou”, ou coisas do género.

[523A2(S5)GG] – Há modos de dar a volta a isso. Há sempre papéis principais e secundários.

[524A7(S5)GG] – Tipo dizer: “Ai vou à casa de banho” e, em vez de ir à casa de banho, sai daquela cena e aparece aqui.

[525A9(S5)GG] – E depois há improvisação. Como também pode haver conversas paralelas, tipo, estão os pais a falar e os filhos também podem estar a dizer qualquer coisa. É assim, acaba sempre por sair improvisação. (Isto em resposta a algo que a aluna 8 disse e que não se percebe).”

Chamou-se a atenção para um aspecto importantíssimo, acerca do qual já uma aluna tinha tecido algumas considerações no início do projecto, e que dizia respeito à necessidade de haver pessoas que assegurassem todo o trabalho de bastidores, nomeadamente, luzes, som, cenografia, figurinos, direcção de cena, etc. Ressalve-se o facto de essa aluna integrar o grupo de Teatro Universitário do Minho. Percebe-se, pelo seu discurso e pela pertinência das suas sugestões, que tem conhecimento das tarefas necessárias para a montagem de uma representação teatral.

A mesma aluna autopropôs-se, uma vez que não sentia grande vontade de se expor enquanto actriz, para ser ela a contra-regra durante todo o processo de montagem da *performance* e ser, simultaneamente, a directora de cena. Registou, assim, os diálogos que iam surgindo e sendo seleccionados, bem como as respectivas marcações que lhes davam origem ou que surgiam em consequência desses diálogos. Vejamos a proposta da aluna nº 9:

[530A9(S5)GG] – “Mas por exemplo, essas pessoas que têm os papéis mais passivos, tens de te lembrar que vais ter pessoas no *background*. Vais ter que ter uma pessoa para o som, vais ter que ter uma pessoa para a luz, não é? E essas pessoas podem dar esse tipo de apoio, realmente.”

Essa proposta desencadeou novas sugestões que levantavam questões relativas à viabilidade cénica e ao tempo disponível para a articulação de todos os elementos necessários até à montagem da *performance* final.

Foram feitas referências a experiências das alunas em anos anteriores na disciplina de Expressão Dramática e Movimento, no que diz respeito aos trabalhos finais, elaborados também em grupo. O facto de se referirem a esse aspecto é o exemplo de que as suas experiências

anteriores lhes permitiam, já, a sugestão do que entendiam poder ser mais viável em termos de processo de trabalho:

[540A5(S5)GG] – “Nós também não podemos estar a complicar muito porque se não... nós também não somos profissionais, nem percebemos muito destas coisas...”

[541A9(S5)GG] – Mas isso também se arranja.

[542A5(S5)GG] – Mas também sabes que não temos muito tempo.

[543A9(S5)GG] – O que é... é viável, não é? Só que a questão é que não nos podemos prender com pormenores muito pequenos, porque é assim: eu lembro-me quando foi o nosso no guião no ano passado, nós primeiro fizemos o maior, não é? Fizemos um guião com falas tudo, e depois houve coisas que foram cortadas, houve coisas que foram acrescentadas, não é? Mas com o interesse em teres já o grosso do trabalho, e depois trabalhas outra vez.”

Surgiu, então, uma proposta concreta de trabalho nesse sentido, que iria ser, de facto, a adoptada. Sugeriram a escrita do Texto Dramático, já com falas, ainda que estas viessem a sofrer alterações em função das improvisações que seriam feitas no decorrer dos ensaios:

[544A4(S5)GG] – “Seria mais rápido fazer já as falas todas e depois à medida que se for ensaiando vai-se acrescentando pormenor aqui, pormenor ali.

[545A9]– Pois, é isso que eu estou a dizer. Fazes o grosso, não é? No fundo aquilo que é preciso, agora podes acrescentar ou retirar.

[546A4(S5)GG] – Vamos fazer as falas, porque é assim, o que demora é fazer as falas, e depois de ter as falas feitas, nós mesmo improvisando, vamos tendo ideias, vamos acrescentando ao que estamos a escrever, não vai ser o definitivo, vai ser o que vai ajudar a arrancar.

[547A2(S5)GG] – Não é preciso estar com tantas coisas.

[548A7(S5)GG] – Podes pôr entre parêntesis: improvisar.

[549A4(S5)GG] – Ai é, é. É preciso ter tudo direitinho Carla.

São feitas alusões ao uso das marcações cénicas, a que usualmente chamamos de didascálias, quando as alunas se referem ao uso de notas entre parêntesis no texto que estão a criar. Tratam-se de indicações que não se destinam a serem ditos na representação, mas que ajudam à compreensão e imaginação acerca da acção e das personagens. Como refere Ryngaert (1996), distinguem-se as demarcações que dizem respeito apenas à condução da narrativa, do enredo, daquelas que são estritamente cénicas. Surgem, geralmente, inscritas à margem do texto a ser representado e muitas vezes são escassas, como é o caso dos textos

do teatro clássico. Quando isso acontece, significa que o autor não pretende dar pistas para a interpretação, para além daquelas que compõem o texto das personagens. Outros autores dão imensas indicações cénicas, como se pretendessem definir, antecipadamente, a forma da representação.

O grupo continuou a articulação do seu processo de trabalho emitindo sugestões no sentido de improvisar com base no texto dramático, ou de, pelo contrário, promover improvisações pontuais de modo a que estas suscitassem a criação do texto,

Uma aluna, baseada nas suas experiências anteriores, chamou a atenção para a importância de haver um texto escrito de referência, que poderia ser, nesse caso, uma enorme didascália. São, então, sugeridas estratégias de criação do texto, onde existem claramente alusões a marcações cénicas, didascálias, ainda que as alunas não utilizem essa terminologia:

[551A8(S5)GG] – “Eu acho que não se deve começar com uma coisa, aí depois improviso... porque depois sai sempre aquela “salsanhada”: “O que queres comer?” e depois respondem todos ao mesmo tempo. Eu acho que isso tudo deve estar escrito.

[552A7(S5)GG] – Na vida real isso acontece, nós também estamos todas a falar ao mesmo tempo.

[553A8(S5)GG] – Mas no teatro isso não fica bonito.

[554A(S5)GG] – Olha, o que nós fizemos no ano passado foi assim: cada uma tinha as suas falas; a maneira como dizia as falas e a ordem, isso era a própria pessoa. Mas eu sabia perfeitamente o que tinha de dizer, quais eram as ideias, agora a forma, a ordem... é assim, aqui está escrito: “Boa tarde. O que vão desejar?” Podes chegar lá: “O que desejam? Boa tarde.” Estás a ver? Mas o importante é escrever tudo para não te faltar nada. Porque a história de improvisar, chegas lá, não te lembras.

[555A7(S5)GG] – Nós também vamos ter de fazer ensaios.

[556A3(S5)GG] – Pois, aí tens.”

[557A9(S5)GG] – “Agora o que eu sugeria era misturarmos os grupos, muito sinceramente acho que era o melhor, era misturar os dois, que era para não serem os mesmos a tratar da mesma história e, aí, fazer os diálogos em separado. Porque nós, todos juntos, vai demorar imenso tempo e, por exemplo, misturávamos três de um grupo e três do outro e ficava... porque assim era duas influências, percebes?

[558A4(S5)GG] – Exacto

[559A9(S5)GG] – Havia duas opiniões diferentes. Agora...

[560A2(S5)GG] – E como encaixamos as histórias uma na outra?

[561A9(S5)GG] – Então, as histórias não encaixam, as histórias encaixam mediante cenas”.

A sugestão de se *misturarem os grupos para se fazer os diálogos em separado* traduzia a vontade de que a articulação da trama do Texto Dramático fosse feita, de novo, em dois Pequenos Grupos de criação. Esses dois grupos, passariam a articular entre si a trama já criada em Grande Grupo (Cf. quadro 17) por uma questão de rapidez e, simultaneamente, para haver uma maior divergência de sugestões, daí resultando duas tramas paralelas, e articuladas de diversos modos. Haveria uma mistura dos elementos dos Grupos A e B originais, em cada um dos novos Pequenos Grupos de criação: [581A2(S5)GG] – “No grupo tem de haver gente que esteja inteirada das duas histórias”. Posteriormente, unificar-se-iam os elementos divergentes de cada uma das tramas criadas em Pequeno Grupo, para a criação da trama do Texto Dramático definitivo de Grande Grupo:

[604A2(S5)GG] – “Cada grupo tem de fazer um diálogo dos traços... da vida das personagens.

[605A9(S5)GG] – Da história. Tem que relatar. Também é importante que essa seja divulgada, não é?

[606P(S5)GG] – Mas cada grupo original.

[607Várias(S5)GG] – Não, misturados, misturados.

[608A9(S5)GG] – Porque eu acho que é interessante, porque vamos supor que... pronto eu não me importo, fico aqui a tratar desta história, eu já... ontem estivemos a falar, fiquei com imensas ideias, não é, e já vou dizendo, por exemplo, há cenas que vos podem falhar porque vocês só ouviram uma vez, e eu vou dizer assim “olha atenção porque ela vai sair vestida de homem”, por exemplo, pode ser a cor da camisa, ou qualquer coisa, percebes? Ou sei lá, qualquer coisa assim do género. Ou ela cai na mesa vai tirar a toalha e ela lembra-se de pegar fogo às vestes dela, assim qualquer coisa, não sei. Por isso é que eu acho que é importante... isso, por exemplo, ela estar assim, pode haver até uma notícia do próprio país, não é? Uma pessoa até grava “Foi encontrado...” eu acho que valia a pena tentar misturar os dois grupos, era capaz de... Agora quem sou eu.

[609Várias(S5)GG] – Eu concordo.”

No decorrer da negociação de estratégias de articulação das suas histórias, os dois grupos não tinham tido, ainda, consciência plena de que estavam a fazer uso da história criada a partir do livro “Vendida”. Assim, o retorno às estruturas originais justificou-se pelo facto de o grupo se ter, finalmente, apercebido de a sua criação de Texto Dramático (Cf. quadro

17) estar a ser feita com base em material que já se havia decidido não poder ser usado. Contudo, tratou-se de um momento do processo de criação que, embora não tenha sido aproveitado, em termos de definição da trama do Texto Dramático final, tem justificação. Este facto ocorreu, porque o grupo estava um pouco perdido, tendo caído num círculo fechado. Consciente dessa situação, ele sentiu a necessidade de redefinir estratégias de trabalho de modo a avançar no processo de criação.

Já na sexta sessão de trabalho, retomaram o processo de criação pela análise das estruturas de Texto Dramático Provisório do grupo A e do grupo B, mas continuando em Grande Grupo.

Entretanto, foi proposta a distribuição de tarefas paralelas, para além do trabalho da representação, nomeadamente relacionadas com a parte cenográfica e figurinos:

[7P(S6)GG] – “Estão as pessoas dos dois grupos?”

[8A14(S6)GG] – Algumas.

[9A7(S6)GG] – Estamos.

[10A14(S6)GG] – Cinco e quatro.

[11A7(S6)GG] – Cinco do outro.

[12A9(S6)GG] – Ou três de um lado...

[13P(S6)GG] – A ideia agora é juntar... Portanto, agora é aquilo que fizemos na semana passada, voltar a fazer esta semana, que é juntar as duas histórias, no sentido de criar um *script*, um guião final definitivo. Não há necessidade de toda a gente ter personagens, pode haver pessoas que fiquem encarregues mais da parte da construção de cenários, de tratar dos figurinos, de arranjar objectos, eventualmente, até, de estabelecer algum contacto com pessoas que vocês precisem, por algum motivo, em relação à história. Não há necessidade... não é necessário que tenham que criar dezasseis personagens, por serem dezasseis elementos. Se vocês acharem, ou se houver alguém que diga: “ eu disponibilizo-me para fazer a parte toda dos cenários, ou arranjar as roupas, figurinos e por aí fora”, tudo bem.

[14A2(S6)GG] – Tratar das roupas não é tarefa fácil.

[15P(S6)GG] – Exactamente. Não precisa ser uma, duas, três. Percebem? Vocês agora vão distribuir entre vocês como acharem melhor. Evidentemente, que a maior parte das pessoas vão ter que ter personagens; se ficarem todos com essa parte, não há actores. Mas... estão a perceber? Bom, o que eu vos vou pedir, então, que façam é que negociem as vossas, as duas histórias, no sentido de construir uma só – como tínhamos feito na semana passada.”

Após uma nova partilha das estruturas dos Textos Dramáticos Provisórios dos dois Pequenos Grupos, a docente volta a lembrar a razão porque voltaram ao ponto de partida, enquanto Grande Grupo:

[62P(S6)GG] – “Está. Agora vão, então... finalmente... ver se andamos com a história, se começamos a trabalhar. Está bem? (pausa). Ontem houve uma mudança de estratégia. A história do grupo das ‘Filipas’, daquela mulher que foge do lémen, não podemos aceitar pelo facto de não ser usado o mesmo critério. O critério era a recolha de histórias junto de alguém. Portanto, teríamos que ir criar... a partir daí teríamos o mote de inspiração para criar um outro guião. Embora seja uma história verdadeira, é uma história publicada, retirada de um livro, não foi recolhida por elas. Elas tinham elementos já recolhidos pelo próprio grupo. Então voltaram para a história anterior... Então hoje vão fazer isso, ‘ok’? Então vão lá... vamos ver se não gastamos a aula toda nisto, para depois começarmos a construir uma outra, ‘ok’?”

O grupo tenta, de novo, definir uma estratégia de articulação dessas estruturas:

[79A2(S6)GG] – “Mas vamos ver o que a professora quer exactamente.
[80A9(S6)GG] – O que a professora quer, pelo que eu percebi, é que ...
[81A2(S6)GG] – É que se vá buscar um bocadinho aqui ou ali. Às tantas até há coisas que até podemos inventar.
[82A9(S6)GG] – O que ela quer é que façamos uma história.
[83A2(S6)GG] – Construir uma história a partir daí.
[84A9(S6)GG] – Sim.
[85A2(S6)GG] – Senão, depois, esta semana estamos aqui a perder esta semana e depois, para a semana, temos que escangalhar tudo outra vez.
(Silêncio. Risos)
[86A16(S6)GG] – É assim: eu gosto muito da vossa história e se pudessemos optar uma...
[87A15(S6)GG] – Mas há coisas aqui que são engraçadas.
[88A2(S6)GG] – Que não estão aqui especificadas, não é?
[89A1(S6)GG] – Se pegarmos nas coisas mais interessantes de cada uma...
[90A16(S6)GG] – Conseguir pôr tudo, não. Um bocadinho da história de cada uma.
[91A15(S6)GG] – Podemos adaptar. Por exemplo o facto de ela entregar o Gabriel, o rapaz que vem pode entregar a namorada...”

Foram sendo criadas situações da trama com base nos argumentos retirados das narrativas dos entrevistados. Muitas são adaptadas ou recriadas, tornando-se, de novo, indutores de criação, que deram origem à criação do Texto Dramático final e, posteriormente, ao Texto Teatral representado pelos alunos/actores.

Assim passaremos à análise dos discursos proferidos pelo grupo, no decurso do seu processo criativo, do que viria a ser o Texto Dramático final:

- [94A9(S6)GG] – “E para lhe dar notícias dela, porque ela depois não podia...
 [95A7(S6)GG] – Ou então quando ele depois fosse para Portugal com o miúdo ou a miúda já pequeno, o bebé já grande e depois seria o dia em que bebé ia conhecer o pai, mas quer dizer...
 [96A16(S6)GG] – Também podia ser.
 [97A7(S6)GG] – É assim, passado algum tempo, e depois dele ter condições, realmente, e depois dele trazê-la do Brasil
 [98A16(S6)GG] – Do Brasil para cá.
 [99A7(S6)GG] – E depois ela fazia a tal festa também para se despedir de toda a gente e era assim um bocado triste para ela porque tinha de se despedir da família dela, mas por outro lado ia ter com o grande amor da sua vida...
 [100A1(S6)GG] – E levava o filho recém nascido, quase.
 [101A7(S6)GG] – E o filho estava triste porque tinha de deixar os amigos todos para trás, mas ia conhecer o pai... podia ser assim! É um bocadinho lamechas, mas pronto! Não é aquela coisa de morte e tal, mas pronto! O pai dela pode morrer se quiserem.
 [102A1(S6)GG] – Podemos pegar...”

O diálogo anterior diz respeito a um novo esboço da estrutura de Texto Dramático de Grande Grupo, o oitavo, o qual dará origem ao Texto Dramático definitivo. Observemos, então, o quadro que sistematiza esse diálogo:

Quadro 18: 8º Esboço da estrutura do Texto Dramático – Grande Grupo

Espaço	Tempo	Personagens	Acção
Brasil	Presente	Rapariga	– Depois de ter passado algum tempo desde a partida do rapaz do Brasil para Portugal, este reuniu as condições necessárias para poder manter a sua família – a rapariga e a criança – no país para onde emigrou. – O facto de o pai da rapariga ter morrido deixava de ser um impedimento para que esta se pudesse juntar ao seu namorado. – Antes de partir, a rapariga deu uma festa para se despedir de familiares e amigos.
Portugal		Rapaz	
		Criança	

Continua a criação da trama da história:

[118A7(S6)GG] – “Quem é que escreve?
(Levanta-se a aluna 16)

[119A7(S6)GG] – E alguém vende a casa?

[120A9(S6)GG] – Pode ser!

[121A2(S6)GG] – Pode ser!

[122A7(S6)GG] – Mas ela deixou o pai para trás!

[123A2(S6)GG] – É preciso muitos pormenores antes da partida, não é?

[124A9(S6)GG] – O que interessa bastante...

[125Aluno(S6)GG] – Venderam a casa...

[126A9(S6)GG] – Se nós não nos preocuparmos muito com o final, depois a história... até podemos deixar no ar ...

[127A15-(S6)GG] ...Que o pai morreu...
(muita confusão)

[128A7(S6)GG] – Depois a miudinha... a miudinha ou o miudinho até pode dizer: “Ai, vamos buscar o pai e depois voltamos para cá.”

(risos)
(muita confusão)

[129A9(S6)GG] – Pronto, olha, então as personagens principais são o rapaz e a rapariguinha, certo?

[130A15(S6)GG] – Sim, no início.

[131A9(S6)GG] – Para já, não é?

[132A2(S6)GG] – Um casalinho novo, não é?

[133A1(S6)GG] – Pois o casalinho.

[134A9(S6)GG] – Ela tem 16 anos ele não, ele tem para aí o quê?

[135A7(S6)GG] – 20...21

[136A17(S6)GG] – 22”

O diálogo anterior acrescenta um novo pormenor à trama do Texto Dramático, que é o facto de a casa da rapariga ter vendido a casa.

Quadro 19: 9.º Esboço da estrutura do Texto Dramático – Grande Grupo

Espaço	Tempo	Personagens	Acção
Brasil Portugal	Presente	<p><u>Elementos do quadro anterior:</u></p> <p>Rapariga Rapaz Criança</p> <p><u>Novos elementos:</u></p> <p>Rapariga de 16 anos Rapaz de 22 anos Criança</p>	<p><u>Elementos do quadro anterior:</u></p> <p>– Depois de ter passado algum tempo desde a partida do rapaz do Brasil para Portugal, este reuniu as condições necessárias para poder manter a sua família – a rapariga e a criança – no país para onde emigrou.</p> <p>– O facto de o pai da rapariga ter morrido deixava de ser um impedimento para que esta se pudesse juntar ao seu namorado.</p> <p>– Antes de partir, a rapariga deu uma festa para se despedir de familiares e amigos.</p> <p><u>Novos elementos:</u></p> <p>– A rapariga vendeu a casa.</p>

O grupo perdeu-se em argumentações e contra-argumentações relativas à idade da personagem masculina, o namorado; e relativas ao dia e mês específico em que poderia ter decorrido o episódio inicial da dramatização e ao ano dos acontecimentos que iriam dar corpo ao fio condutor da história.

Verifica-se a preocupação de encontrar justificações para os enquadramentos das situações nas quais as personagens iriam estar envolvidas quer para a relação causa – efeito dos acontecimentos quer na contextualização desses acontecimentos na época a que poderiam dizer respeito. Nesse contexto, importava clarificar atitudes, valores e mentalidades, elementos indispensáveis à compreensão dos acontecimentos. Tratam-se de diálogos demasiado extensos para serem apresentados na sua totalidade, pelo que seleccionámos apenas os excertos mais expressivos:

[142A2(S6)GG] – “Temos de contextualizar a história.

(muita confusão)

[143A2(S6)GG] – Agora 21 é jovem, na altura dos nossos pais já era mais...

[144A9(S6)GG] – Não, mas uma rapariga de 16 anos... é assim... é comum, infelizmente, mas não é uma coisa que se aceite assim com grande naturalidade.

[145A7(S6)GG] – Mas pode ser para aí há 15 anos atrás.

[146A9(S6)GG] – É.

[147A7(S6)GG] – 1986

[148A9(S6)GG] – A caracterização...

[149A7(S6)GG] – A caracterização de quê?

[150A9(S6)GG] – Das personagens.

(muita confusão)

[151A7(S6)GG] – Não, não é o caso.

[152A16(S6)GG] – É para ser mais escandaloso, não é? Tem de ser numa época.

[153A2(S6)GG] – Pois é isso que eu estava a dizer.

[154A1(S6)GG] – Pois!

[155A15(S6)GG] – Anos 70?

[156A1(S6)GG] – P'ra aí 70, 60...

[157A9(S6)] – É no Brasil, como é que eles viviam os anos 60? Será que eram assim como aqui?

[158A16(S6)GG] – Olha, os anos 60. Os anos 60 está bem.

[159A2(S6)GG] – Antes do 25 de Abril.

[160A8(S6)GG] – Mas essa época, não era a época que Portugal recebia muita gente cá! Era os anos 80.

[161A15(S6)GG] – Mas dificultamos a vinda do homem.

[162A8(S6)GG] – É assim, porque é que alguém quer vir para más condições, para más condições? Estamos em ditadura.

[163A13(S6)GG] – Não porque ele tinha os avós...

[164A9(S6)GG] – P'ros avós e tinha que fugir não te lembras?

[165A2(S6)GG] – Pois, a partida é forçada.

[166A8(S6)GG] – Mas é assim, eu acho que devemos dar o contexto aqui melhor.
[167A14(S6)GG] – Pois, pois eu também acho, porque ...
[168A9(S6)GG] – Eu acho que são os anos 80. A nível de economia e tudo.
(muita confusão)
[169A2(S6)GG] – E logo a seguir ao 25 de Abril?
[170A16(S6)GG] – Não. 1986, o que acham?
[171A2(S6)GG] – Pode ser.
[172A16(S6)GG] – Há 15 anos atrás.”

Sente-se que o grupo começava a interiorizar a história e a delinear o fio condutor que a orientava. Entravam, agora, na fase da escrita dos tópicos do Texto Dramático definitivo:

[190A16(S6)GG] – “Pode-se já escrever ...
[191A9(S6)GG] – O guião?
[192A7(S6)GG] – Sim, sim.
[193A17(S6)GG] – O guião... eu acho que era melhor fazer por tópicos, primeiro por tópicos.”

Antes que comessem, de facto, a escrever o Texto Dramático provisório que lhes serviria de base para as improvisações e futura escrita do Texto Dramático definitivo, envolveram-se numa conversa sobre quais deveriam ser os nomes próprios das personagens intervenientes na cena inicial. Gastaram imenso tempo nessa discussão, que não será, ainda, conclusiva:

[336A16(S6)GG] – “Olha, vocês já viram...
(muita confusão)
[337A115(S6)GG] – Filipa, estamos a perder muito tempo na escolha do nome.
[338Aluno(S6)GG] – Filipa, escreve p'rá aí. Deixai o nome dele.
(...)
[344Aluno(S6)GG] – Passa à frente, passa.”

Continuaram a fase da criação das cenas iniciais. A trama da história ainda só estava delineada por tópicos. Por essa razão, houve necessidade de se clarificarem alguns aspectos da situação contextual: as acções envolvidas, as cenas previstas e a caracterização dos comportamentos das personagens, iniciando-se, assim, a elaboração de um caderno de encenação, ainda que este contivesse em si uma enorme didascália:

[346A17(S6)GG] – “Dia 28 de Agosto de 1986, dia em que lara descobre que está grávida, pronto. Chorando, conta ao pai.
 [347Várias(S6)GG] – Não! Ao pai não!
 [348A17(S6)GG] – O pai quer dar um tiro ao Reinaldo.
 (risos)
 [349A17(S6)GG] – Reinaldo foge!
 (risos e muita confusão)
 [350A1(S6)GG] – Começa logo assim? Não! Primeiro tem de começar com uma festa.
 [351A13(S6)GG] – Estou grávida. (aluna a cantarolar a frase).
 [352A1(S6)GG] – Não!
 (muita confusão)
 [353A9(S6)GG] – Não, pronto. Ela descobre que está grávida e vai-lhe dizer. Correcto?
 [354A13(S6)GG] – Diz-lhe.
 [355A9(S6)GG] – A ele. Têm uma conversa.
 [356A13(S6)GG] – E ele: “nãooooo!” E vê-se só a cara dele a aproximar-se.
 [357A14(S6)GG] – Ele primeiro pode ficar contente, só que depois veio o pai e...”

Quadro 20: 10.º Esboço da estrutura do Texto Dramático – Grande Grupo

Espaço	Tempo	Personagens	Acção
1.ª Hipótese			
Brasil	<u>Elementos do quadro anterior:</u>		<u>Elementos do quadro anterior:</u> – Depois de ter passado algum tempo desde a partida do rapaz do Brasil para Portugal, este reuniu as condições necessárias para poder manter a sua família – a rapariga e a criança – no país para onde emigrou. – O facto de o pai da rapariga ter morrido deixava de ser um impedimento para que esta se pudesse juntar ao seu namorado. – A rapariga vendeu a casa. – Antes de partir, a rapariga deu uma festa para se despedir de familiares e amigos.
	Presente	lara Pai de lara	
	<u>Novos elementos:</u>	Reinaldo	<u>Novos elementos, relativos às cenas iniciais:</u> – lara, chorando, anuncia ao pai que está grávida. – O pai quer dar um tiro a Reinaldo. Reinaldo foge.
	Dia 28 de Agosto de 1986		
2.ª Hipótese			
Brasil	<u>Elementos do quadro anterior:</u>		<u>Elementos do quadro anterior:</u> – Depois de ter passado algum tempo desde a partida do rapaz do Brasil para Portugal, este reuniu as condições necessárias para poder manter a sua família – a rapariga e a criança – no país para onde emigrou. – O facto de o pai da rapariga ter morrido deixava de ser um impedimento para que esta se pudesse juntar ao seu namorado. – A rapariga vendeu a casa e antes de partir deu uma festa para se despedir de familiares e amigos.
	Presente	lara Pai de lara Reinaldo	
	<u>Novos elementos:</u>		<u>Novos elementos, relativos às cenas iniciais:</u> lara descobre que está grávida e vai contar ao namorado, Reinaldo. Ele fica contente, mas pensa no pai dela, quando souber do acontecimento.
	Dia 28 de Agosto de 1986		

Retomaram a criação da cena em que a personagem feminina descobre que está grávida e decide contar ao namorado, parecendo ser esse o acontecimento despoletador da acção. Começa a haver alguma consistência no fio condutor da trama. Persiste, igualmente, a situação do medo à reacção do pai da rapariga:

[369A9(S6)GG] – “Ele tem uma explosão de alegria mas lá está, vem-lhe à memória a cara do pai dela.

[370A13(S6)GG] – E lá estava a cara dele.

[371A9(S6)GG] – E ele fica assim.

(confusão)

[372A9(S6)GG] – Ele tem uma explosão de felicidade, não é? E depois?

(risos)

[373A13(S6)GG] – Explosão de felicidade... depois fica consciente da realidade.

[374A17(S6)GG] – Ele fica entusiasmado, mas de repente consciencializa-se do que pode acontecer.

(silêncio)

[375A9(S6)GG] – Pronto! Porque ele vai-se lembrar do pai, não é? E por muito bom que o pai seja, que nem é o caso, é sempre uma figura que...

[376A7(S6)GG] – Mas ao mesmo tempo passa por uma experiência muito optimista “Tá bem, eu agora vou trabalhar, vamos ganhar dinheiro, vamos casar...”

[377A9(S6)GG] – ...Tipo um tirano, eu acho. Mas espera, antes de ir falar com o pai há uma mudança de planos no futuro deles. Ele começa a pensar então diz ele “pronto, não te preocupes eu vou trabalhar e vou casar contigo. Pronto, fica logo ali acordado que vão realmente casar, não é? Sei lá eu estou aqui a falar... discordem.

[378A1(S6)GG] – Sim, sim.

[379A17(S6)GG] – Reinaldo pensa mudar as suas...

(risos)

[380A17(S6)GG] – Quer começar a trabalhar, ter um emprego melhor.

[382A(S6)GG] 1– Ou arranjar dois empregos, ou arranjou outro emprego.

[383A13(S6)GG] – Olha um nome para a rapariga... Érica.

[384A8(S6)GG] – E tu?

(risos)

[385A13(S6)GG] – Como é que se chama mesmo? O namorado da outra...

[386A8(S6)GG] – Rodrigo.

[387A13(S6)GG] – Olha, Rodrigo.

[388A16(S6)GG] – E querem arranjar casa, não é?

[389A1(S6)GG] – Rodrigo! Rodrigo!

[390A16(S6)GG] – Mas...

[391A9(S6)GG] – Espera...

[392A16(S6)GG] – Vai ter de falar com o pai.

[393A15(S6)GG] – Eles podiam dizer mesmo “Agora o difícil vai ser contar ao teu pai”.

[394A9(S6)GG] – Sim mas nós também não estamos a fazer o diálogo.

[395A16-(S6)GG] – Vai ter que ser em narração.

[396A9(S6)GG] – Depois, pronto! Então depois de eles falarem e ele dizer que vai para que frente com aquilo e que vai fazer tudo para lhe dar uma vida boa, é altura de...

[397A15(S6)GG] – Contar!”

Encontrada a consistência da trama, poucos elementos vão sendo acrescentados ao esqueleto do Texto Dramático Provisório são mesmo excluídos aqueles que surgem como supérfluos:

Quadro 21: 11.º Esboço da estrutura do Texto Dramático Provisório -Grande Grupo

Espaço	Tempo	Personagens	Acção
Brasil	Presente	Iara Reinaldo	Iara descobre que está grávida e vai contar ao namorado, Rodrigo. Ele “tem uma explosão de felicidade” mas toma consciência da realidade, ao lembrar-se do pai dela, que poderá reagir mal ao acontecimento. Diz a Iara que vai trabalhar para que se possam casar e que vai conversar com o pai desta, apesar da dificuldade que tal atitude pode acarretar. Depois de ter passado algum tempo desde a partida do rapaz do Brasil para Portugal, este reuniu as condições necessárias para poder manter a sua família – a rapariga e a criança – no país para onde emigrou. O facto de o pai da rapariga ter morrido deixava de ser um impedimento para que esta se pudesse juntar ao seu namorado. A rapariga vendeu a casa e antes de partir deu uma festa para se despedir de familiares e amigos.

Continuam com os acertos em relação aos detalhes relativos à caracterização das personagens e aos contornos da cena inicial da acção:

[401A9(S6)GG] – “Ah! É verdade! Ela podia ser filha única... órfã de mãe, só para ter a figura do pai que...”

[402A1(S6)GG] – Exacto! Porque se não ela ia dizer à mãe que ...

[403A9(S6)GG] – Por exemplo, nós não estamos a assumir que isto é uma classe provavelmente média baixa, não é? Média baixa até é pouco...

[404A13(S6)GG] – Não, órfã de mãe e podia ser, sei lá, filha única, é melhor.

[405A9(S6)GG] – Filha única.

[406A13(S6)GG] – Ou ter outra irmã já casada?

[407A9(S6)GG] – Não.

[408A13(S6)GG] – Não, porque depois quando o pai morreu, a casa, ela podia já vendê-la.

[409A2(S6)GG] – Se ele fosse de classe mais baixa...

[410A9(S6)GG] – O que eu acho é que é assim, pronto, tendo em conta isto, eu acho que era giro se ela fosse então, realmente, filha única e órfã de mãe, porque é assim, já é difícil, não é? Mantê-las lá... porque elas... E depois, então... aí havia mesmo aquela figura porque ela, por muito que quisesse, havia sempre um controlo muito grande do pai, mesmo a nível de roupas e assim.

[411A1(S6)GG] – Mas, por exemplo, na parte de fugir, ela não ir com ele por o pai ter uma doença qualquer e ela não o consegue deixar sozinho, porque ele não tem mais ninguém...

[412A15(S6)GG] – Embora ele seja mau, ele precisa.
(confusão)

[413A17(S6)GG] – Nós queríamos que ele fosse tirano e que ...

[414Várias(S6)GG] – Mas ele é mau.

[415A1(S6)GG] – Ele é mau, mas é pai, percebes? Está doente, precisa dela, não tem mais ninguém, absolutamente mais ninguém.

[416A2(S6)GG] – Precisa dela para a casa.

[417A9(S6)GG] – Sim, também não havia dinheiro.

[418A1(S6)GG] – Pois.

[419A9(S6)GG] – Mas também podemos esquecer um pouco o facto de não haver dinheiro...

[420A15(S6)GG] – E podia também o pai prendê-la lá no quarto...

[421A8(S6)GG] – Não, ela pode ser rica, ser médica.

[422A2(S6)GG] – Pois, porque o escândalo ainda era maior.

[423A16(S6)GG] – Ser em classes sociais diferentes.

[424A9(S6)GG] – Então pode ser.

[425A13(S6)GG] – Exacto.

[426A9(S6)GG] – Mas é assim se ela fosse rica ela ia-lhe dar dinheiro.

[427A1(S6)GG] – Exacto!

[428A9(S6)GG] – Género para o avião, pelo amor de Deus.

[429A13(S6)GG] – Não!
(confusão)

[430A1(S6)GG] – E ela depois só ia ter com o rapazinho aqui quando o pai morresse, e nessa altura o filho já estava grande.”

Apesar da consistência que vai sendo mantida, surgem ainda alguns elementos novos a acrescentar à trama:

Quadro 22: 12.º Esboço da estrutura do Texto Dramático – Grande Grupo

Espaço	Tempo	Personagens	Acção
Brasil	Presente	lara Rodrigo	<p><u>Novos elementos:</u> lara é filha única e órfã de mãe. Quando pretendia fugir com Rodrigo o pai adoece. Apesar de ele ser mau, ela não consegue abandoná-lo, por ele não ter mais ninguém com quem contar. lara era de uma família com poucos recursos económicos ou pelo contrário Era rica, tornando Rodrigo um indivíduo de classe social oposta.</p> <p><u>Elementos do quadro anterior:</u> Depois de lara contar que está grávida, Rodrigo “tem uma explosão de felicidade”, mas depois toma consciência da realidade e lembrando-se do pai dela, que pode reagir mal ao acontecimento. Diz a lara que vai trabalhar para que se possam casar e que vai conversar com o pai dela, apesar da dificuldade que tal atitude pode acarretar. Depois de ter passado algum tempo desde a partida do rapaz do Brasil para Portugal, este reuniu as condições necessárias para poder manter a sua família – a rapariga e a criança – no país para onde emigrou. O facto de o pai da rapariga ter morrido deixava de ser um impedimento para que esta se pudesse juntar ao seu namorado. A rapariga vendeu a casa e antes de partir deu uma festa para se despedir de familiares e amigos.</p>

A terminar este momento do trabalho de mesa, foi lançada uma nova proposta para a trama:

- [452A16(S6)GG] – “Conta o imprevisto ao pai, depois o pai reage mal.
- [453A7(S6)GG] – O pai reage mal e vai comprar uma arma.
- [454A15(S6)GG] – Já estava aqui em casa.
- [455A7(S6)GG] – Mas é que assim era mais uma acção para o pai.
- [456A2(S6)GG] – O pai vai ao armário buscar...
- [457A9(S6)GG] – A espingarda.
- [458A2(S6)GG] – O pai fica louco.
- [459A9(S6)GG] – O pai tem uma atitude histérica... desata aos berros.
- [460A16(S6)GG] – O pai reage mal.”

Assim, quando o grupo passou para o tempo/espço de representação, dando início às improvisações, a sua estrutura do Texto Dramático esquematizava-se do seguinte modo:

Quadro 23: Estrutura do Texto Dramático – Grande Grupo

Espaço	Tempo	Personagens	Acção
Brasil	Presente	lara Rodrigo Pai	<p>Depois de lara contar que está grávida, Rodrigo “tem uma explosão de felicidade”, embora tendo consciência da realidade e lembrando-se do pai dela, que pode reagir mal ao acontecimento.</p> <p>Diz a lara que vai trabalhar para que se possam casar e que vai conversar com o pai dela, apesar da dificuldade que tal atitude pode acarretar.</p> <p>lara conta o imprevisto ao pai e ele reage mal, ficando histérico e indo buscar uma arma.</p> <p>lara é filha única e órfã de mãe. Quando pretendia fugir com Rodrigo o pai adoece. Apesar de ele ser mau, ela não consegue abandoná-lo, por ele não ter mais ninguém com quem contar.</p> <p>Depois de ter passado algum tempo desde a partida do rapaz do Brasil para Portugal, este reuniu as condições necessárias para poder manter a sua família – a rapariga e a criança – no país para onde emigrou.</p> <p>O facto de o pai da rapariga ter morrido deixava de ser um impedimento para que esta se pudesse juntar ao seu namorado.</p> <p>A rapariga vendeu a casa e antes de partir deu uma festa para se despedir de familiares e amigos.</p>

Toda a estrutura narrativa criada ganhava consistência em termos de forma, sendo perceptível o consenso entre o grupo na criação da trama. O facto de terem usado uma grande parte do seu tempo de criação numa estrutura que acabaram por abandonar, talvez tenha contribuído para a forma como, nesta fase, esse processo ganhava um determinado ritmo num crescendo criativo. Com efeito, entendemos que o grupo foi adquirindo uma maturidade que lhe permitiu entender o que poderia ser viável ou não, em termos de elementos do sistema de análise de Texto Dramático, no que diz respeito a Espaço, Tempo, Personagens e Acção.

Acertados os pormenores das cenas iniciais, foi abandonado o trabalho de mesa, passando-se à fase das improvisações dramáticas das cenas já criadas, como veremos no capítulo seguinte.

Capítulo 5

O processo de criação *performativa*

Introdução

O nosso objectivo, com o presente projecto artístico, foi a criação de um texto colectivo resultante do trabalho de grupo dos alunos envolvidos. Queríamos que a experiência tivesse repercussões nas suas práticas pedagógicas quer enquanto estagiários quer mais tarde, enquanto profissionais. Para tal, o trabalho em equipa foi o processo que melhor se adequou às condições especiais que caracterizam o *Drama*. O trabalho teve subjacente uma perspectiva construtivista, em que as diversas etapas foram sempre delineadas e percorridas em conjunto, permitindo a discussão e a partilha de diferentes pontos de vista. Neste processo, como se verificou no capítulo anterior, os *actores* principais foram sempre os alunos.

Dividimos em oito, os momentos de criação, como vimos no quadro n.º 1 do capítulo 3. Neste capítulo analisaremos os três últimos.

A criação de argumentos por parte dos alunos é uma tarefa que não deve ser subestimada, pois a competência da escrita é algo muito difícil de ser desenvolvido. Somers (1995) refere que, muitas vezes, os argumentos ou guiões criados pelos alunos são demasiado formais ou curtos e, por essa razão, tornam-se notoriamente insatisfatórios quando se concretizam em dramatizações. Para este autor o processo de criação de textos dramáticos funciona melhor se estiver estreitamente relacionado com o uso da acção dramática.

Somers sugere que uma forma de desenvolver o entendimento da natureza da linguagem falada passa pelo desenvolvimento de argumentos baseados na improvisação. Os estudantes criam e depois compõem a cena improvisada, para posteriormente a gravarem. A transcrição dessa gravação servirá como documento de trabalho, com as subseqüentes correcções e tarefas de reescrever o que vai sendo

alterado a partir da experimentação, através da acção. Muitas das cenas que suscitam algum interesse particular são escritas sob a forma de esqueleto, até se lhes atribuir uma forma definitiva. O mesmo autor chama a atenção para a importância de o argumento ser escrito, copiado e organizado sob a forma de guião convencional.

A importância deste tipo de procedimento passa pela consideração crítica e positiva do texto na representação, bem como a consciência do papel de actor, de encenador e da capacidade interpretativa. *“Sendo eles próprios escritores, actores e encenadores, têm maiores probabilidades de compreender a função e os propósitos do guião gerado noutra lugar, e de evitar elevar o status desses trabalhos em detrimento dos seus próprios trabalhos”* (op.cit.: 83).

Partimos da argumentação de Somers como base de sustentação para muito do processo de trabalho que implementámos, estando, também, de certo modo, subjacente a toda a fase que em seguida retrataremos.

2. A criação no espaço cénico: as improvisações – 6.º momento

A nova fase do projecto, que agora passamos a analisar, centrou-se na criação, recriação e improvisação dramáticas, baseados nas estruturas do Texto Dramático Provisório elaborado pelos alunos em Grande Grupo. As diversas experimentações de cenas que foram sendo feitas, deram origem a possíveis marcações cénicas e sugestões de diálogos. Este trabalho foi registado em vídeo e por escrito.

Como em momentos anteriores, um elemento do grupo chamou a si a tarefa de fazer o registo escrito dos diálogos que iam surgindo através das improvisações e das resoluções e marcações de cena que iam sendo encontradas e consideradas de interesse, por se entender ser imprescindível tal tarefa. Uma aluna, de quem já falámos, optou por desempenhar a função de *directora de cena*, elaborando o caderno de

encenação,¹ por não se sentir muito atraída pelo trabalho de representação, tendo o seu envolvimento sido um contributo precioso no desenvolvimento do processo de criação.

O processo de produção dramática desenvolvido implicou um esforço comum ao grupo e à investigadora do projecto, simultaneamente docente, desde o início até ao final, visando um resultado artístico. Desde o ponto de partida, que foram as entrevistas efectuadas aos imigrantes, recorremos a uma série de recursos expressivos que permitiram a organização e a produção do acto estético e artístico: a obra criada e a sua representação. Tratou-se de uma criação colectiva, a qual implicou um envolvimento activo e criativo por parte de todos na elaboração dos diversos tipos de tarefas e tomada de decisões, tanto no que diz respeito ao processo como ao produto final.

Depois de encontrado o fio condutor da história ou a estrutura do Texto Dramático Provisório, as sessões de trabalho relacionadas com a montagem cénica implicaram actividades de improvisação diversas. O tempo dedicado a cada uma variava em função da sua natureza. Tendo como objectivo o envolvimento e a desinibição entre os elementos constitutivos do grupo, implementámos, como estratégia inicial de acção, nesta fase dedicada às improvisações, o recurso a jogos que proporcionavam momentos lúdicos e mobilizavam não só o corpo mas também a mente, em função dos objectivos dramáticos visados. Tal tarefa permitia o situarmo-nos no *aqui e agora* e envolvimento no espaço que, no nosso caso, era o espaço da representação, e no grupo.

As improvisações propostas desencadeavam o contacto, a preparação e disponibilidade do corpo, a desinibição, a atenção e a concentração, a percepção, a observação e a imaginação. As improvisações, sob a forma de jogos, visavam a preparação da montagem cénica do tema que nos tínhamos proposto trabalhar. Desse modo, foram sugeridas situações que valorizavam a exploração do corpo, do movimento, da voz, dos objectos e do espaço.

¹ [trata-se do registo: das marcações cénicas que vão sendo definidas; da contracena entre os diferentes alunos/actores; da manipulação dos materiais cinético – dramáticos].

Muitas das tarefas lançadas para a consolidação dos laços de confiança e abertura entre o grupo, de modo a fomentar a coerência e a unidade para o trabalho conjunto, não serão aqui expostas, por se tratarem de jogos básicos, que entendemos não ser necessário analisar.

Assim, iniciaremos a transcrição do processo de criação no espaço cénico pelas improvisações especificamente relacionadas com o trabalho de improvisação e dramatização com base no esqueleto do Texto Dramático Provisório. Para cada uma das cenas do Texto Dramático Provisório foram realizadas tantas improvisações quanto as necessárias. Por entendermos que seria demasiado cansativo, para o leitor, a transcrição de todas as improvisações realizadas para cada uma dessas cenas, optámos por apresentar apenas a transcrição das três improvisações iniciais, dedicadas a cada uma delas.

Analisemos, então, as improvisações criadas a partir de cada uma das cenas previstas na última estrutura do Texto Dramático (Cf. Cap. 4, quadro 23).

Referira-se que a postura das alunas, o movimento corporal, as expressões faciais, os tempos de pausa entre as falas, foram elementos que, a partir deste momento, contribuíram para o delinear de alguns dos apontamentos da construção das personagens e da contracena entre essas personagens. Todos esses elementos iam sendo registados, iniciando-se, assim, a elaboração do caderno de encenação em simultâneo com a criação do Texto Dramático.

Passaremos, então, à apresentação da 1.^a versão, da 1.^a cena improvisada, a qual coincide com a 1.^a cena prevista na estrutura do Texto Dramático:

Cena 1: Anúncio da gravidez (1.^a versão)

(lara (aluna 15) sentada num banco de jardim. Chega Rodrigo (aluna 2):

lara – “Tenho uma notícia muito forte para te dar... senta.
Rodrigo – O que é que foi?
lara – Olha, é assim, eu estou muito contente, mas ao mesmo tempo...
Rodrigo – O que é que se passa?
lara – Lembras-te.... lembrás-te do que fizemos?
Rodrigo – Lembro... (não se ouve o resto por causa dos risos)
lara – Olha, mas teve resultados. (Com a mão na barriga)
Rodrigo – Resultados?
lara – Estou grávida.
Rodrigo – Quer dizer que...
lara – Estou grávida.
Rodrigo – Grávida! (Expressão de alegria)
lara – Não fiques assim... o meu pai...
Rodrigo – O teu pai? O que é que tem o teu pai?
lara – O meu pai... tu sabes que ele não vai reagir bem a isto”

Sempre que a docente entendia que a improvisação se estava a *arrastar* demasiado, isto é, apresentava um excesso de tempo de representação e diálogos pouco significativos, interrompia a cena, propondo novas improvisações:

[27P(S7)GG] – “Ok. Vamos fazer outro tipo de experiência. Vamos experimentar diferentes... diferentes... o que vos vier à cabeça. Pode ser no meio de um centro comercial, num concerto ao vivo...”

[28A2(S7)GG] – Pois, pois, mas não interessa a época, porque se for num concerto ao vivo tem de ser uma coisa... qualquer... está bem.

[29P(S7)GG] – Estamos na improvisação. Vá lá, mais duas pessoas.”

Assim, ainda com base na primeira cena, voltámos à improvisação, agora com alunas diferentes. Foi proposta, igualmente, uma alteração em termos de Espaço, simulando-se uma situação de passeio pela rua:

Cena 1: Anúncio da gravidez (2.^a versão)

(Rodrigo (aluna 1) e lara (aluna 3) simulando um passeio pela rua)

[30A3(S7)GG] – “Então? Vamos pela rua?”

[31P(S7)GG] – Podem exagerar, podem brincar...

[32A2(S7)GG] – Virem as caras para nós.

Rodrigo	– Então meu amor, o que é que tens feito?
lara	– Ai filho, sabes? (Risos) – Mas eu tenho uma novidade para te contar.
Rodrigo	– O quê?
lara	– Tu lembras-te... lembras-te?
Rodrigo	– O quê?
lara	– Lembras-te da primeira vez?
Rodrigo (Risos)	– Ai! Isso tem de ser repetido. Ai foi tão bom.
lara	– Eu estou disposta a repetir, basta tu quereres. Eu acho que agora temos mesmo é de aproveitar, porque... porque olha, eu tenho uma novidade para te contar... agarra-te bem a mim.
Rodrigo	– Eu agarro-me.
lara	– Vais ser pai.
Rodrigo	– (<i>gritando com alegria</i>) Ai tão linda. Eu amo-te
lara	– Eu estou tão aflita, lembras-te do meu pai...
Rodrigo	– Não te preocupes”.

Observando o vídeo onde se encontram registados os diálogos que agora transcrevemos, percebemos que, tanto os alunos como a docente tentaram encontrar as possíveis *falas* de cada uma das personagens intervenientes na cena improvisada, sem preocupações com marcações de cena, sem qualquer censura nos diálogos que iam surgindo e havendo algum divertimento dos participantes nas improvisações.

Começava a delinear-se parte da estrutura do diálogo definitivo, a partir da percepção e registo das palavras, frases ou ideias comuns às diversas improvisações criadas. Vejamos mais uma das improvisações relativas, ainda, à primeira cena, mas com uma nova proposta relativa ao Espaço, tendo-se criado uma situação em que os intervenientes estavam a fazer ginástica:

Cena 1: Anúncio da gravidez (3.^a versão)

(alunas 8 e 16, Iara e Rodrigo, respectivamente, a fazer ginástica)

Iara – “Olá meu amor. Estou um pouco mal disposta.
Rodrigo – Porquê?
Iara – É que... estou grávida.
Rodrigo – A sério?
Iara – Estou grávida. Mas espera, existe o meu pai.
Rodrigo – Ai, isso é o menos.
Iara – Mas ele mata-te, ele mata-te.
Rodrigo – Eu quero ficar contigo.”

No diálogo estabelecido entre a docente e o grupo, é feita uma análise/síntese dos elementos comuns às três improvisações apresentadas:

[65P(S7)GG] – “Aqui era ele que estava a fazer ginástica... então não temos ponto de partida... Ok. Temos de delinear esse factor. Temos uma estrutura inicial que é: “lembras-te do que aconteceu” e... “enfim, estou grávida”, em torno da figura masculina que ficou agradada com a ideia da gravidez. Todos disseram: “há um problema”... É uma parte”.

Continua o discurso, introduzindo-se já sugestões para a cena seguinte:

[65P(S7)GG] – “Bom, agora vamos experimentar o que é que aconteceria... Ela avisa o pai. O pai é um obstáculo, e o que é que acontece? Aqui diz que (docente lê o texto do guião escrito pelos alunos) “Rodrigo pensa em mudar as suas vidas, quer começar a trabalhar”. Bom, esta consciência do sogro, de querer ir trabalhar, é feita aqui em diálogo com ela? Doutra forma?

[66A7(S7)GG] – Podia ser, dizer logo que arranjava outra forma de arranjar dinheiro que o pai dela ia aceitar.

[67A2(S7)GG] – Aí continua a cena com eles?

[68P(S7)GG] – Sim, é isso que estamos a pensar.

[69A7(S7)GG] – Podia até ela dizer...

[70A2(S7)GG] – Estavam até em casa dela e depois ... Ela anunciava ao pai, via a reacção do pai e depois ele estava atentar encontrar o namorado... perante a atitude do pai... (falam muitas pessoas ao mesmo tempo, dificultando a percepção acerca do que dizem.)

[71A18(S7)GG] – Ela conta ao pai sozinha e ele está numa janela a tentar ver...

[72Várias(S7)GG] – Oh...

[73A18(S7)GG] – Porque ele está confiante que vai arranjar emprego...

[74P(S7)GG] – Então vamos continuar ainda na fase em que ela o encontra e falam sobre o que irão fazer. Ele vai arranjar emprego depois vão ter de enfrentar o pai... isto são as previsões do futuro deles, ok? Então quem é que quer experimentar?... Vamos lá experimentar o que é que acontece a seguir”.

Encontrada a estrutura do diálogo das cenas iniciais, voltou-se à improvisação na tentativa de continuidade da estrutura do Texto Dramático. A docente chama a atenção dos alunos para o facto de as cenas que iam surgindo não terem um carácter definitivo. Na verdade, à medida que se ia avançando no trabalho de criação, sequencialização e montagem da estrutura do Texto Dramático de Grande Grupo, através das improvisações que dariam origem à *performance* final, foram sendo alteradas, sempre que se justificava, algumas das cenas e diálogos já elaborados. Contudo, nesta fase do processo de trabalho, já começava a haver alguma preocupação em seguir, minimamente, o esboço do caderno de encenação.

Retomou-se a improvisação, “pegando”, para usar a gíria teatral, no final da cena 1, em que é anunciada a gravidez de lara:

Cena 1: Anúncio da gravidez (final) (3.^a versão)

lara (aluna 15 com sotaque brasileiro) e aluna 13, Rodrigo):

[75A13(S7)GG] – “Estamos no jardim?

[76P(S7)GG] – Onde quiserem.

[77A2(S7)GG] – Depois a gente define melhor”.

<i>lara</i>	– E agora o que é que nós vamos fazer?
<i>Rodrigo</i>	– Estou muito preocupado, como é que isto pode acontecer?
<i>lara</i>	– Não acredito.
<i>Rodrigo</i>	– Pára, não fiques assim, temos de resolver este problema. Temos de trabalhar, eu tenho de ir para outra cidade, temos de conseguir.
<i>lara</i>	– Você vai fazer isso por mim?
<i>Rodrigo</i>	– Claro.
<i>lara</i>	– Ai querido (<i>Abraçam-se</i>). E agora o que é que você vai fazer? Para que cidade você quer ir?
<i>Rodrigo</i>	– Tens de contar ao teu pai. Eu tenho de ir para outra cidade. Eu vou para outra cidade, arranjo....
<i>lara</i>	– Mas você não tem estudos, você não tem nada, o que é que você vai fazer?
<i>Rodrigo</i>	– Eu sei, eu sei, o que interessa é o dinheiro não é os estudos.

[90P(S7)GG]– Ok! Temos a seguir as cenas... atenção que nada disto é definitivo, nós estamos a experimentar as situações. O que é que aconteceria a seguir? Ela iria ter com o pai. Quem quer experimentar ser o pai e a filha?”

Estabeleceremos, agora, um esquema de análise do Texto Dramático Provisório, relativo à primeira cena, a do *Anúncio da gravidez*:

Quadro 24: Esquema da cena 1 – Anúncio da gravidez

Espaço	Tempo	Personagens	Acção
a) Sentados num banco de jardim	Presente	Personagem feminina (Iara)	Iara anuncia que está grávida. Rodrigo reage com alegria à notícia que recebe.
b) Passeando pela rua		Personagem masculina (Rodrigo)	Lembrança da possível reacção negativa por parte do pai de Iara à notícia da gravidez. Decisão de contarem ao pai de Iara que ela está grávida.
c) Fazendo ginástica			Decisão de Rodrigo de partir para outra cidade à procura de emprego.

Já anteriormente nos referimos ao facto de os alunos se terem proposto criar as cenas com base no esqueleto do Texto Dramático Provisório, numa linha de representação cómica. Nesse contexto, as improvisações levadas a cabo tiveram sempre presente essa vertente cómica.

Temos, por vezes, que discernir até que ponto *o cómico* passa pelo humor do texto ou apenas pelo divertimento dos actores intervenientes. O que pretendemos dizer é que, por vezes o texto escrito pode não nos parecer ser um texto de vertente humorística, mas a sua representação, a linha de representação pela qual os actores enveredam, dá-lhe uma comicidade que não encontraríamos se fosse apenas lido, ou mesmo, representado de forma dramática, no sentido de tragédia.

Procurávamos evitar o recurso a *clichés*, tão facilmente usados para *fazer rir*. Naturalmente, ao longo das diversas improvisações, houve episódios em que os alunos recorreram ao *lugar comum* e à brincadeira do uso de gestos exagerados, caricaturando a concepção tradicional que se tem dos actores de Tragédia Grega. No entanto, tentámos que a representação assumisse uma identidade própria, de acordo com as características físicas e psicológicas dos alunos intervenientes,

preocupação que, como adiante veremos, foi tida em consideração, na caracterização das personagens e respectiva linha de representação, e assumida por cada um dos alunos/actores.

Muito do trabalho desenvolvido enveredou por uma determinada linha de criação, consequência das características específicas deste grupo de alunos/actores, cuja particularidade é o humor que incutem nas suas criações dramáticas, para além do humor que caracteriza as suas interacções quotidianas, enquanto grupo. Essa característica contribuiu em grande parte para a opção conjunta de se optar por uma linha de representação cômica. A relação de amizade entre alguns, a disponibilidade física e psicológica para a experimentação de situações que iam sendo lançadas como propostas de trabalho de criação dramática e de trabalho de corpo, abriu portas à disponibilidade criativa e ao envolvimento real dos intervenientes, em cada um dos diferentes momentos do processo criativo.

Todo o discurso que foi surgindo ao longo das diversas improvisações foi, naturalmente, um tipo de discurso próprio do grupo, reunido naquele momento específico, em condições particulares, num projecto comum, desenvolvendo estratégias de actuação e, simultaneamente, usando termos e linguagem característica ao seu próprio contexto social e cultural específico. Neste caso o discurso está ainda limitado por um processo de trabalho orientado por uma conduta particular de acção. Outro grupo de indivíduos, ainda que nas mesmas circunstâncias, teria adoptado um outro tipo de discurso e diferentes soluções criativas, o que explica a importância que atribuímos aos diálogos proferidos ao longo de todo o processo criativo.

A transcrição seguinte diz respeito à improvisação de uma nova cena, a segunda, onde surge uma nova personagem, a do pai:

Cena 2: Comunicação da gravidez de lara ao Pai (1.^a versão)

(aluna 7 representa a personagem do Pai, que está a ler sentado num banco e aluna 15 representa lara):

- lara – “ Olá pai, estás bom?
Pai – Então, já chegaste? Vais fazer o almoço agora, não vais?
lara – Vou pai, mas... eu vou fazer o almoço... mas eu precisava de depois, está bem?
Pai – Vê se te despachas.
lara – Mas olhe, acho que é melhor falar consigo primeiro.
Pai – O que é que foi? Vens-me pedir dinheiro outra vez?
lara – Não. Antes fosse. Olhe, eu tenho uma coisa muito importante para lhe contar... mas, promete-me que não vai perder a calma?
Pai – Não, não vou perder calma nenhuma. (*Já impaciente*) Conta, despacha-te.
lara – Pela santa mãezinha que lá está a olhar por nós.
Pai – Ó rapariga, estás-me a deixar preocupado. (*Levanta-se*).
lara – Ó pai senta-te, já estás exaltado, eu não posso falar contigo pai.
Pai – Fala despacha-te. (*Senta-se*).
lara – Lembras-te do meu namorado Rodrigo?
Pai – Sim, aquele que não lhe acho piada nenhuma.
lara – Ó pai...
Pai – O que é que ele fez? O que é que aquele gajo te fez? Eu mato-o, eu mato-o. (*Levanta-se*)
lara – Ó pai, calma, calma. Tu prometeste que não perdias a calma.
Pai – Eu não perco calma nenhuma.
lara – Nós estivemos a conversar sobre o nosso futuro... o pai não achava bem se nós casássemos?
Pai – Não.
lara – Ó pai...
Pai – Eu já te disse que ele não é homem para ti, não tem estudos não tem nada. Não é homem para ti.
lara – O que interessa os estudos? Nós amamo-nos, pai.
Pai – O amor não alimenta ninguém. Tem de ter estudos, tem de ter dinheiro para te sustentar.
lara – Ó pai, ele está disposto a arranjar outro emprego, está disposto a ...
Pai – Isso é o que ele todos dizem...
lara – Ó pai, anda lá pensa nisso...
Pai – Penso, penso
lara – Há uma razão muito forte para nós casarmos.
Pai – O que é que aconteceu?
lara – Tu já estás a tentar imaginar, mas não queres aceitar.
(*Pai levanta-se furioso*)
lara – Ó pai, tu prometeste que não perdias a calma.
Pai – Aquele “piii”... (*Furiosamente*) Ele engravidou-te? Tu estás grávida?
lara – Ó pai não me podes tratar mal.
Pai – Não pode ser, tens de abortar!
lara – Não pai, nem pensar.
Pai – Eu não quero um neto fora do casamento. Não pode ser. Tu és muito nova, tens consciência que só tens 16
-

anos?
lara – O pai, tenho 16 anos mas trato da casa.
(*Pai dá-lhe um estalo*)
(Risos)”

Como já foi referido, a improvisação de cada situação proposta era repetida por diferentes alunos, no sentido de se encontrar um leque variado de alternativas de cenas e de diálogos:

[131P(S7)GG] – Vamos experimentar a mesma coisa com os dois a contarem. O namorado, a namorada e o pai, ok? Vamos experimentar?”

Assim, a mesma cena, aquela em que o pai toma conhecimento da gravidez da filha, vai ser repetida, mas agora com a inclusão de mais uma personagem, a do namorado da filha:

Cena 2: Comunicação da gravidez de lara ao Pai (2.^a versão)

(Pai (aluna 8), lara (aluna 14) e Rodrigo (aluna 1):

Pai – O que é que este gajo está a fazer na minha casa?
Rodrigo – Por favor acalme-se.
lara – Ele veio comigo pai.
Pai – Acalme-se nada, estou em minha casa faço o que eu quiser.
lara – Os dois acalmem-se. Eu vou falar.
Rodrigo – Não te exaltes querida.
Pai – (Exasperado) A dar ordens na minha filha?
Rodrigo – Eu não mando...
lara – (A gritar) Parem.
Rodrigo – Nós vimos aqui falar com o senhor, com muito respeito, eu tenho-lhe muito respeito, mas por favor acalme-se que nós temos uma coisa muito importante para lhe falar.
Pai – Tu, minha gaiteira, anda para aqui para o meu lado... anda para o meu lado depressa.
Rodrigo – Não toque nela.
Pai – E você cale-se, se não...
lara – Nós amamo-nos muito e queremos ficar juntos...
Pai – Tu amas lá alguém, amas as panelas e acabou.
lara – Eu sou capaz de fugir de casa se não aceitar isto.
Pai – Olha minha filha... fala...
Rodrigo – Eu vou-lhe dizer uma coisa, ela está grávida e eu vou casar com ela, percebeu?
Pai – Tu eras capaz de a engravidar? Ó filho ainda te falta muito.
lara – Eu tenho aqui o teste que prova...
Pai – (Agarrando o pescoço do namorado) Ó meu... tu engravidaste a minha filha...”

Houve, ainda, mais uma improvisação da mesma cena, a segunda, com outros alunos, que acabou por se tornar quase uma colagem das anteriores:

Cena 2: Comunicação da gravidez de Iara ao Pai (3.ª versão)

(Iara (aluna 2), Rodrigo (aluna 3) e Pai (aluna 16)):

Iara – “Pai!
Pai – Minha filha estava esperando por você. Me diz o que é que ele está fazendo aqui?
Rodrigo – Vim falar com o senhor.
Pai – Me diz, Rodrigo, o que é que você quer?
Iara – Temos uma notícia para lhe dar.
Pai – Não quero saber de notícia nenhuma. Vem comigo, querida estou esperando você para almoçar (agarra o braço da filha).
Iara – Ai!
Pai – Vai-te embora canalha.
Rodrigo – Mas eu não estou a fazer mal, tenho uma notícia para lhe dar, homem.
Iara – Pai, oiça, vamos sentar.
Rodrigo – Venha cá, tenha calma. Então?
Pai – Estou ficando nervoso.
Rodrigo – Nós temos uma notícia muito boa para lhe dar. Ó filha tem coragem.
Pai – Não toca na minha filha.
Rodrigo – Toco sim, eu amo a sua filha.
Pai – Não toca na minha filha.
Rodrigo – Nós vamo-nos casar e eu tenho uma notícia...
Pai – Não vai casar não... você está maluco...
Iara – Ó pai, sente-se.
Pai – Só “debaixo” do meu cadáver.
Rodrigo – Tenha calma, eu amo muito a sua filha, nós vamo-nos casar...
Pai – Você não sabe o que é o amor...
Rodrigo – E o senhor vai ser avô.
Iara – Ó pai...
Pai – Meus comprimidos, me dá meus comprimidos...
Rodrigo – Então gostou da notícia?
Iara – Calma...
Pai – Vocês não podem fazer isso comigo.
Rodrigo – Pense na alegria...
Pai – Não pode... sai da minha casa, sai da minha casa. Você quer tirar a minha filha de mim. Seu canalha.”

No final das três improvisações criadas fez-se uma avaliação em relação ao que já se havia encontrado quer em termos de diálogos quer em termos de delineação de espaço e marcações de cena. A aluna que ficou encarregue de registar os diálogos que iam sendo proferidos ao longo

das várias improvisações leu os seus apontamentos e destacou todas as cenas mais relevantes.

Façamos um esquema de análise da estrutura do Texto Dramático Provisório encontrado em função da improvisação da segunda cena:

Quadro 25: Esquema da cena 2 – Comunicação da gravidez de Iara ao Pai

Espaço	Tempo	Personagens	Acção
No jardim	Presente	Iara Rodrigo Pai	Comunicam ao pai de Iara que ela está grávida. O pai reage muito mal à notícia, repudiando Rodrigo e sugerindo mesmo que Iara faça um aborto. Furioso, expulsa Rodrigo de sua casa.

Como se pôde constatar anteriormente, já estava criado e registado o ponto de partida para o Texto Dramático final e respectiva encenação. Dando continuidade à estratégia desenvolvida, foram propostas possíveis situações contextuais com base na estrutura existente, delineando-se a linha da história. Foram, assim, discutidos aspectos relativos à sequência das cenas de acordo com o que já havia sido criado:

- [203P(S7)GG] – “Então, vamos experimentar uma cena familiar, um pai e uma filha. Um pai austero, uma filha grávida cujo... E o pai já sabe. E ela decidirá acatar ou ter a criança? E o pai a tentar dissuadi-la e a dizer mesmo: “Quero que faças um aborto, não casas com esse gajo”. Ok? Vamos experimentar. Vamos imaginar o quê? Uma sala? Sei lá, duas cadeiras ou assim...”
- [204A12(S7)GG] – E ele entretido a fazer qualquer coisa e a ...
- [205A13(S7)GG] – Não, porque tem de dar sequência, sai de casa e vem logo falar com ela. Ou diz “vai para o teu quarto e depois chama-a”.
- [206P(S7)GG] – A questão é se é a continuidade da cena anterior ou se é outra cena.
- [207A15(S7)GG] – Podíamos fazer a continuidade como a Márcia disse, ele manda-a para o quarto e fica tipo muito nervoso, mas chama-a logo: “temos de resolver isto já aqui”.
- [208P(S7)GG] – OK, então vamos já dar continuidade à cena anterior, vamos experimentar.
- [209A8(S7)GG] – Mas dizer aquilo com alguma calma, dizer: “estive a pensar” e ela, se calhar, ainda pensa: “se calhar vai aceitar o casamento”.
- [210P(S7)GG] – Então vá, vamos imaginar um sofá.... Empréstima uma cadeira... é uma poltrona, ele está a ver televisão... Ele foi-se embora, o namorado e ficaram os dois...

[211A(S7)GG] – Ela está na cozinha , por exemplo...
[212P(S7)GG] – Uma cadeira...
[213A13(S7)GG] – Ou ela, quando o pai o expulsou, fugia mesmo a chorar
ou qualquer coisa assim do género.
[214A2(S7)GG] – É, foi para o quarto chorar, ou para a cozinha.
[215P(S7)GG] – Então vamos lá. Quem é que quer experimentar?"

Criado um apontamento de cenário provisório, a improvisação da 2.^a cena continuou, mas agora a partir do momento em que a filha e o pai ficam sozinhos em casa, depois de Rodrigo ter sido expulso:

Cena 2: Comunicação da gravidez de lara ao Pai (cont.)

lara e o Pai confrontam-se acerca do que fazer em relação ao futuro (lara (aluna 1); Pai (aluna 8))

Pai – lara!
(Alguém lhe diz: “não te esqueças que estás mais calmo”)
Pai – lara da Conceição, senta-te aí que temos muito que falar. Não chores. Cala-te já te disse. Estive a pensar naquilo que aconteceu...
lara – A sério pai?
Pai – Não me respondas. Foi bonito, isso que aconteceu, não foi?
lara – Eu amo-o, pai.
Pai – Tomei uma decisão.
lara – Deixas-me casar com ele?
Pai – Vais abortar.
lara – (Chorando) Não!
(risos)
Pai – Sim!

[226P(S7)] – “OK, obrigada
[227A2(S7)] – Saiu bem”.

Repetiu-se a improvisação da cena anterior, mas com outras alunas e a entrada de mais uma personagem, a da vizinha, D. Rosete:

Cena 2: Comunicação da gravidez de lara ao Pai (cont.)

lara e o Pai confrontam-se acerca do que fazer em relação ao futuro (lara (aluna 3); Pai (aluna 2); D. Rosete (aluna 15)):

Pai – lara!
lara – Estou aqui meu pai.
Pai – Anda cá. Senta aí se faz favor. Senta aí depressa, já te disse. Temos de conversar com muita calma
lara – Está bem, agora diz conversar e ainda não me quis

	ouvir.
Pai	– lara! Pensa na tua mãe que está lá em cima a ver as tuas cenas.
lara	– Ao tempo que ela já foi.
Pai	– Ainda me respondes? lara, já pensei muito no assunto...
lara	– E aí?
Pai	– Com calma.
lara	– Ai é? Diga lá.
Pai	– Eu encontrei a melhor solução para ti e para aquele homem que é a tua desgraça e ainda me estás a responder, minha filha.
lara	– E qual é? Diga lá que estou impaciente.
Pai	– Ele foi a tua desgraça e tu és a minha. Ai minha mulher que estás lá em cima...
lara	– Eu já sei o discurso de cor.
Pai	– Estás de acordo comigo? Aquele homem foi a tua desgraça.
lara	– Não, não, não...
Pai	– Mas há uma solução... para isso que ele te fez aí.
lara	– Eu não concordo, o que ele fez está muito bem feito.
Pai	– Minha filha... (<i>Entra a D. Rosete</i>)
<i>D. Rosete</i>	– Desculpe, desculpe.
lara	– Ponha-se a andar daqui para fora.
Pai	– Ai D. Rosete, seja bem vinda.
<i>D. Rosete</i>	– Ai filha, não fales com o teu pai assim.
lara	– Rua, rua.
<i>D. Rosete</i>	– Ai filha, o teu paizinho está a dar bons conselhos.
Pai	– Mulheres, calem-se por favor que o dono da casa aqui sou eu! (<i>Levanta-se zangado</i>)
lara	– Não se enerve.
Pai	– Já falei aqui com a nossa querida vizinha.
lara	– Está bonito, está bonito. Diga lá o que é que foi.
Pai	– Já arranjamos uma solução.
lara	– Daqui a nada tenho o arroz todo chamuscado. Diga lá.
Pai	– Deixa lá o arroz. Vais lá para cima para o teu quarto preparar o teu saquinho.
lara	– Para quê? Vou viajar?
Pai	– Só vais ali àquela cidade e vamos arranjar uma solução para isso.
<i>D. Rosete</i>	– Tem calma, tem calma. Olha, eu vou-te explicar.
lara	– Não me chateie...
Pai	– Dona Rosete, por favor, explique-lhe que eu estou a ficar...
<i>D. Rosete</i>	– Ó lara, é assim: eu quando fui nova também tive uns problemas como tu tiveste, mas isto não é só igreja como parece, sabes?
lara	– Ai foi? E namorar é algum problema?
<i>D. Rosete</i>	– Não é problema, mas o que tu trazes aqui vai ser um grande problema. (<i>Põe a mão na barriga da rapariga</i>)
lara	– Não é nada, está aqui muito bem, foi feito com muito amor.
<i>D. Rosete</i>	– Ó filha, eu não duvido disso, mas tu ainda és uma cachopinha...
lara	– Não faz mal, não faz mal. Ele vai trabalhar e vai-me ajudar a criá-lo.
<i>D. Rosete</i>	– Olha o teu pai que sofre do coração rapariga.
lara	– Eu quero lá saber do meu pai.
Pai	– Não quero ouvir nem mais uma palavra.
<i>D. Rosete</i>	– Pronto, ó senhor Arnaldo, por favor... Anda minha filha

	eu levo-te.
<i>lara</i>	– Leva-me aonde?
<i>D. Rosete</i>	– Ó senhor Arnaldo, sente-se. Cala-te rapariga que tu desgraças o teu pai. Sente-se, sente-se.
<i>Pai</i>	– Dona Rosete, quanto é que aquela senhora leva? Quanto é? Que eu vou buscar o dinheiro.
<i>D. Rosete</i>	– Depois nós conversamos, depois resolvemos de outra forma.
<i>lara</i>	– Quanto é o quê?
<i>Pai</i>	– Já te disse, vais preparar o teu saco.
<i>lara</i>	– Quanto é o quê? Vou viajar?
<i>Pai</i>	– Vais preparar o teu saco.
<i>D. Rosete</i>	– Ó filha, eu posso-te contar a história da minha vida?
<i>lara</i>	– Pode.
<i>D. Rosete</i>	– Não foi 1, não foi 2 e nem foi 3...
<i>lara</i>	– Credo, ainda falam de mim que foi só 1!
<i>D. Rosete</i>	– Mas também tu começaste agora, sabe-se lá o percurso que vais ter. (agarra-a pelo braço e faz com que se levante) Olha, nós vamos tratar do teu saquinho e vais fazer um aborto.
<i>lara</i>	– Isso é que era bom! (Risos)
<i>D. Rosete</i>	– Ó senhor Arnaldo...
<i>lara</i>	– E quem é que decidiu? Foi o meu pai?"

Com a entrada de uma nova personagem, a da D. Rosete, a segunda cena da estrutura do Texto Dramático Provisório passou a ter uma nova configuração (Cf. quadro 25), a qual é analisada no quadro seguinte:

**Quadro 26: Reconfiguração do esquema da cena 2 –
Comunicação da gravidez de lara ao Pai**

Espaço	Tempo	Personagens	Acção
Casa de lara	Presente	lara	Comunicam ao pai de lara que ela está grávida. O pai reage muito mal à notícia, repudiando Rodrigo e sugerindo mesmo que lara faça um aborto. Furioso, expulsa Rodrigo de sua casa. O pai tenta convencer a filha a não casar com Rodrigo e a não avançar com a gravidez. Entra D. Rosete, que em conjunto com o pai, tenta dissuadir lara de ter a criança, contando que ela própria, apesar de ser mulher “de Igreja”, já havia interrompido várias gravidezes. lara opõe-se veementemente.
		Rodrigo	
		Pai D. Rosete	

Referimos de novo que os diálogos e os apontamentos de marcações cénicas que iam surgindo em cada uma das improvisações iam sendo registados quer por escrito quer em vídeo, elaborando-se, assim, o caderno de encenação, de modo a que cada cena improvisada e respectivos diálogos encontrados, pudessem ser revistos e seleccionados de acordo com as opções dos alunos.

A improvisação foi interrompida e foram colocadas hipóteses relativamente às marcações de cena e comportamentos das personagens. Para que houvesse sequência com os apontamentos de cenas e diálogos já delineados anteriormente, decidiu-se ver o vídeo das improvisações anteriores, que funcionava, igualmente, como caderno de encenação:

- [307A3(S7)GG] – “Claro, a filha não tinha de estar a chorar, ora esta. Está feito, está muito bem feito.
[308A7(S7)GG] – Mas a filha não pode ser assim.
[309A3(S7)GG] – Mas ela decidiu enfrentar o pai.
[310A7(S7)GG] – Mas também não era bem assim.
[311A8(S7)GG] – Ai eu gostava mais...
[312A2(S7)GG] – Vamos experimentar e ver se tem nexos com as cenas anteriores, desde o início. A gente vê se tem sequência com o que vem antes.
[313P(S7)GG] – Querem ver o que já foi feito até aqui?
[314A2(S7)GG] – Pode ser”.

Após o visionamento do vídeo das improvisações já desenvolvidas, é retomado o trabalho de mesa, para a continuação da tomada de decisões acerca do perfil psicológico e situação contextual das personagens:

- [315A2(S7)GG] – “Se a filha não for submissa não tem...
[316P(S7)GG] – Mas a filha é ou não submissa?
[317Várias(S7)GG] – É!
[318A13(S7)GG] – Mas não vai fazer, mas chora e ...
[319P(S7)GG] – É submissa, mas em relação a isto ela sabe que não quer fazer o aborto.
[320Várias(S7)GG] – Sim!
[321P(S7)GG] – É submissa ao pai mas pode decidir que não faz determinado tipo de coisas, não é?
[322A15(S7)GG] – Por isso é que pode decidir depois fugir.
[323A7(S7)GG] – Porque ela pensa em fugir com ele, só que depois tem de voltar para trás por causa do ataque.
[324P(S7)GG] – Ela inicialmente tinha pensado em ir embora com ele?
[325Várias(S7)GG] – Não.
[326A7(S7)GG] – Ainda não tinham pensado nisso.
[327A15(S7)GG] – Por isso é que o aborto era uma boa desculpa”.

Com base na revisão da estrutura do Texto Dramático Provisório delineado no decurso do trabalho de mesa desenvolvido e analisado no

capítulo antecedente, o grupo procurava respostas relativas à situação contextual das personagens, definindo soluções e encadeamentos das cenas:

- [328A2(S7)GG] –“ No momento da partida é que... no momento da partida é...
[329A15(S7)GG] – É que dá o ataque ao pai.
[330A2(S7)GG] – E vai a D. Rosete avisar que tem de voltar para o pai.
[331A14(S7)GG] – A amiga.
[332A8(S7)GG] – É a D. Rosete. A D. Rosete já está lá com o pai.
[333A14(S7)GG] –Mas ela sai da cidade primeiro.
[334A2(S7)GG] – Se for preciso criar mais...
[335A13(S7)GG] – Claro, ela tem de sair da cidade para se encontrarem.
[336P(S7)GG] – (Pegando no esqueleto do Texto Provisório) No vosso guião... no vosso guião tem aqui, a dada altura de facto, que ... Onde está? (Lendo o Texto Provisório) “Entretanto Rodrigo sai da cidade para arranjar um novo emprego e começa a trabalhar num ferro velho. No entanto, apesar da distância, eles encontram-se repetidamente, todas as semanas no cemitério”.
[337A13(S7)GG] – Manda-lhe uma carta?
[338A7(S7)GG] – Porque o pai já o devia ter ameaçado, naquele dia em que estavam os três em casa, o pai devia-o ter ameaçado.
[339A15(S7)GG] – E tinham de se encontrar porque tem de lhe mandar uma carta. Havia a cena dele a escrever a carta.
[340A13(S7)GG] – E tinha sido uma carta não tinha?
[341A19(S7)GG] – Mas a carta... a fugir os dois....
[342A13(S7)GG] – Sim.
[343P(S7)GG] – De qualquer forma ele já lhe disse desaparece que eu mato-te não sei quê não sei que mais.
[344A13(S7)GG] – Mas eles têm de se encontrar para ele dizer “Vou sair”, ele não ia dizer...
[345A8(S7)GG] – Não, porque o Rodrigo, faz de conta que sabe que a lara vai ao cemitério todas as semanas. Naquele dia aparece lá de surpresa... Ah! (Expressão de surpresa de admiração).
[346P(S7)GG] – Há pormenores que não precisamos de dizer, como é que ele sabia que ela ia ao cemitério... provavelmente já tinham combinado...
[347A8(S7)GG] – Pode ser uma hábito dela e ele já conhecer, pronto.
[350P(S7)GG] – Há pormenores que não nos interessam, não são tão importantes. Bom, mas aqui houve a tentativa de convencê-la a fazer o aborto e ela diz que não e passa-se para outro cenário outra cena.
[351A13(S7)GG] – Que é o cemitério.
[352A15(S7)GG] – Ele depois pode dizer...
[353A19(S7)GG] – Então, não temos a saída do Rodrigo da cidade.
[354A2(S7)GG] – Não, isso fica depois implícito nos diálogos
[355A8(S7)GG] – Quando estão no cemitério ele conta-lhe que está numa cidade tal, tal a trabalhar
[356A15(S7)GG] – E ela podia dizer que o pai a tem vindo a pressionar sempre para abortar. E ele podia dizer: “Então eu vou sair daquela cidade e vamos ter que fugir os dois”.
[357P(S7)GG] – OK.
[358A13(S7)GG]– Não, mas ele só pode dizer que vão sair os dois quando o pai dela descobre.
[359A8(S7)GG] – É isso, o Rodrigo fica exaltado porque é a vida do filho e vai lá falar com pai, e o pai diz: “Quem manda aqui sou eu” e “pum” (faz o gesto de quem está a dar um tiro)

- [360A2(S7)GG] – Mas o pai encontrou-os.
 [361Várias(S7)GG] – Ah! Pois é. (Alguma confusão)
 [362A7(S7)GG] – É melhor por aí umas 3 ou 4 vezes.
 [363A17(S7)GG] – Mas essa parte é inventada, pode-se alterar.
 [364(S7)GG] – O quê?
 [365A17(S7)GG] – Essa parte é inventada, pode-se alterar.
 [366P(S7)GG] – Aqui diz: “Um dia, no cemitério, a vizinha D.Rosete vê o casal a conversar. Indignada conta ao senhor Arnaldo, pai de lara. Assim, ainda incrédulo, ele decide seguir a filha na próxima visita ao cemitério e apanha-os. Dá um tiro ao Rodrigo, só que é um tiro de raspão”.
- [367A8(S7)GG] – Sim. Só que se calhar para não fazer duas idas ao cemitério seguidas é logo naquela.
 [368A19(S7)GG] – Mas há uma cena intermédia quando eles estão...
 [369A17(S7)GG] – A lara sai de casa, o pai sai atrás ou a vizinha...
 [370A2(S7)GG] – É sempre a mesma...
 [371A8(S7)GG] – Não. É assim: eles estão no cemitério, vem a D. Rosete, vê e vai contar ao senhor Arnaldo e depois...
 [372A19(S7)GG] – Ah! No mesmo dia.
 [373A8(S7)GG] – Pois, convém ser no mesmo dia, porque no outro dia ele vai segui-la e não tem seguimento...
 [374A17(S7)GG] – Ou então a lara sai de casa e quando ela está a sair, a D. Rosete está a chegar e está a ver que ela está a sair e como já sabe das idas dela ao cemitério, diz ao pai “olhe, a sua filha saiu e foi agora ao cemitério” e o pai sai atrás da lara.
 [375A7(S7)GG] – A D. Rosete vir dizer... ou está lá no cemitério e dizer eu vi a sua filha lá no cemitério...
 [376A8(S7)GG] – Eu gostava de ver a D. Rosete a preparar a campa. (faz os gestos de quem trabalha). Via e depois ia a correr.
 [377A3(S7)GG] – Eu acho que a melhor ideia é... (Muita confusão, começam a falar várias ao mesmo tempo) Ela está no cemitério, vê e vai contar ao pai. O pai chega e apanha-os. A mesma... a mesma...
 [378A15(S7)GG] – É, é o melhor.
 [379P(S7)GG] – Então vamos experimentar? Vamos lá, genica”.

Todo o discurso anterior não é mais que o relembrar, reforçar e sistematizar de toda a trama do Texto Dramático já delineada e retratada no quadro n.º 23, do capítulo anterior, mas agora com algumas pequenas alterações, como a inclusão da personagem da D. Rosete.

Voltaram de novo à improvisação no espaço de representação, agora para a terceira cena. À medida que as improvisações das diversas cenas já criadas iam sendo repetidas, apenas os diálogos se diversificavam, em termos de vocabulário utilizado, mas mantinham-se as ideias base que caracterizavam a estrutura da situação contextual criada. Agora eram os critérios interpretativos que despoletavam e moviam a criação.

Cena 3: Os encontros secretos de Iara e Rodrigo (1.ª versão)

Aluna 13 (Iara), Aluna 15 (Rodrigo), Aluna 17 (pai) e Aluna 8 (Rosete)

(Cenário esquerda baixa – no cemitério: D. Rosete a arranjar a campa e a cantar “Água fria na Ribeira”; Iara e Rodrigo conversam. De repente, D. Rosete vê o casal e, tentando não ser vista, abandona o local).

(Cenário à direita alta – em casa de Iara: o pai lê o jornal. D. Rosete entra afoqueada)

- D. Rosete – “Senhor Arnaldo, senhor Arnaldo faz favor...
Pai – Diga.
D. Rosete – Olhe, é assim, eu não me meto na “bida” de ninguém...
Pai – Está boazinha?
D. Rosete – Estou sim senhor muito obrigada. Eu sou uma pessoa que não me meto na “bida” de ninguém e longe de mim estar a interferir, a tecer o diz que disse. Eu sou uma pessoa muito séria.
Pai – O que é que a senhora me está a querer dizer ?
D. Rosete – É assim, já que vim dizer digo já, a sua filha está lá no ‘marmelanço’ com o outro.
Pai – Como?
D. Rosete – Está sim senhora, no cemitério, na campa, eu vi com estes olhinhos.
Pai – No cemitério?
D. Rosete – Sim senhor, porque eu estava a arrumar a campa da minha vizinha... porque ela ajudou-me, sabe? Ela disse que se eu lhe arranjasse o remédio para as artroses...
Pai – Ai venha comigo que eu tenho medo que me dê... eu vou apanhar aquele... eu mato-o
D. Rosete – Ó senhor tenha calma que você também sofre de ...

(Todos no cenário à esquerda baixa)

Iara – Pai!

(Envolvem-se numa confusão em que todos falam, não se distinguindo as falas de cada personagem)

- D. Rosete – Tenha calma.
Pai – Eu vou-te matar. Eu vou-te matar (sai).
D. Rosete – Eu vinha segurá-lo.
Iara – Você vinha segurá-lo, você devia era estar debaixo da terra.

(Aparece de novo o pai com uma arma e atira).”

Terminada a improvisação houve um diálogo onde foram questionados alguns pormenores relativos à acção:

[415A1(S7)GG] – “É assim, eles no cemitério, antes de o pai chegar, já tinham decidido fugir.

[416Várias(S7)GG] – Não, só depois do tiro.

[417A1(S7)GG] – Ah, ele depois manda a carta e dizer para fugir, está bem.

[418A15(S7)GG] – A D. Rosete estava lá sempre a ver tudo, quem chegava e quem saía, dava bem para...

[419A8(S7)GG] – É da aldeia.

[420P(S7)GG] – Bom, ali a nossa directora “de cinema” já tem tudo escrito... O que é que acontece a seguir? Vamos experimentar ainda a mesma cena com outras pessoas?

[421A15(S7)GG] – Se calhar era melhor.

[422P(S7)GG] – Vamos experimentar a mesma coisa com outras pessoas. OK?”

É repetida a mesma cena, com outros actores, tornando-se bastante mais extensa em termos de tempo e de diálogos:

Cena 3: Os encontros secretos de Iara e Rodrigo (2.^a versão)

Aluna 14 (Iara) Aluna 2 (Rosete) Aluna 7 (Rodrigo) e Gabriel (pai)

(Cenário esquerda baixa – no cemitério: D. Rosete a arranjar uma campa Dona e Iara a arranjar outra, quando chega Rodrigo e abraça Iara; D. Rosete observa os dois namorados, tentando não ser vista, e sai apressadamente).

Iara – “Está tudo bem, o meu pai é que não descansa, o meu pai quer que eu faça um aborto
Rodrigo – Não liguês, eu arranjei dinheiro, vamo-nos casar.
Iara – A sério?
Rodrigo – Já juntei alguns tostões depois vamos arranjar um apartamento, vamos casar, vamos viver nós os dois, os nossos filhos lindos...

(Cenário direita alta – casa de Iara)

D. Rosete – (Batendo à porta) Senhor Arnaldo abra, senhor Arnaldo.
Pai – Quem é?
D. Rosete – (Ofegante) Senhor Arnaldo... ai... ai...
Pai – Calma mulher, desabafe, tenha calma, tenha calma.
D. Rosete – Posso-me sentar?
Pai – Sente-se, sente-se. Isso.
D. Rosete – Isto não correu nada como o senhor queria.
Pai – Devagar, devagar. Tenha calma, tenha calma, respire fundo.
D. Rosete – Ai, estou melhor. A sua filha senhor Arnaldo.
Pai – Que tem a minha filha?
D. Rosete – Não se enerve.
Pai – Diga lá, desembuche.
D. Rosete – Ele vai lá ter com ela, ele vai lá ter com ela...
Pai – Quem é?
D. Rosete – A desgraça da sua filha, Senhor, ele vai lá ter com ela. Oiça, oiça, ele vai lá ter com ela, nós temos de fazer alguma coisa.
Pai – Ele vai desejar o dia em que nunca...
D. Rosete – Ai senhor Arnaldo, tenha calma.
Pai – Mas o que é que se passa?

(Cenário esquerda baixa – no cemitério)

(Grande confusão, praticamente sem diálogos)

lara – Pai, pai...
Pai – Tu foges desgraçado.
(Pega na arma e dá um tiro a Rodrigo, que cai no chão)
lara – Ai, nossa senhora nos acuda, nossa senhora nos acuda”.
(risos)

Ainda com base na mesma situação, a improvisação é repetida por alunos que ainda não haviam improvisado a partir desta cena. A improvisação seguinte foi a que melhor resultou em termos de caracterização das personagens do pai e da vizinha D. Rosete, deixando já perceber os traços comuns às diferentes criações realizadas:

Cena 3: Os encontros secretos de lara e Rodrigo (3.^a versão)

Aluna 1 (pai) Aluna 3 (Rosete) Aluno (Rodrigo)

(Cenário esquerda baixa – no cemitério: D.Rosete a arranjar uma campa Dona e lara a arranjar outra, quando chega Rodrigo e abraça lara; D. Rosete observa os dois namorados, tentando não ser vista, e sai apressadamente).

[458Aluno(S7)GG] – “Como é que estás?”

(Cenário à direita alta – em casa)

D.Rosete – Senhor Arnaldo.
Pai – Diga. *(Olhando para o lado)* Esta chata outra vez, cruzes.
D.Rosete – *Desculpe eu vir chatear...*
Pai – Diga, então o que é que foi?
D.Rosete – Mas sabe, é assim, eu não gosto de me andar a meter na vida das pessoas...
Pai – Pois, pois, exacto...
D.Rosete – Na vida alheia, sabe?
Pai – Pois, pois, eu conheço-a.
D.Rosete – Pois é natural. Sabe, eu tenho uma coisa para lhe contar.
Pai – Conte lá então. Alivie-se.
D.Rosete – Mas prometa-me que não vai ficar chateado.
Pai – Eu? Eu, chateado com as suas coisas? Não, não fico.
D.Rosete – Mas olhe, desta vez não é as minhas coisas, é as suas.
Pai – As minhas? O quê?
D.Rosete – Olhe, a sua filha...
Pai – O que é que tem a minha filha agora outra vez? Eu mato aquela rapariga, ai minha nossa senhora.
D.Rosete – Tenha, calma, tenha calma.
Pai – Diga lá depressa.
D.Rosete – Eu estava lá no cemitério a arranjar a minha “campinha” e nem queira saber o que é que eu vi.
Pai – O que é que viu? Os mortos?

D.Rosete – Anda para aqui a tratar-me mal, mas nem queiras saber o que é que eu vi.
Pai – O que é que viu lá então, diga lá, desembuche.
D.Rosete – Vi a sua filha toda agarrada ao gajo.
Pai – Ai, aqueles dois. Ai, eu mato-o, eu mato-o.
D.Rosete – Não mata nada. Tenha calma homem, Venha cá, tenha calma.

(Cenário esquerda baixa – no cemitério)

(Há muita confusão e quase não há diálogos)

Pai – Eu mato os dois. Ai minha filha. Tu não tocas mais na minha filha.
lara – Foge, foge.
Pai – Já tens o tiro, “carago”.
(Risos).

Observemos, agora, o esquema da estrutura do Texto Dramático relativo à terceira cena:

Quadro 27: Esquema da cena 3 – *Os encontros secretos de lara e Rodrigo*

Espaço	Tempo	Personagens	Acção
Casa de lara	Presente	lara Rodrigo Pai	Rodrigo trabalhava e vivia escondido do pai de lara, num ferro-velho. O casal encontra-se, secretamente, no cemitério, onde são vistos por D.Rosete. Esta vai contar ao pai de lara que o casal está no cemitério e ele decide ir ao encontro dos dois, dando um tiro ao rapaz, que o atinge de raspão.
Cemitério		D. Rosete	

Começa a verificar-se alguma consistência no perfil das personagens que se vão delineando. Para tal contribuíram as próprias características pessoais dos actores que foram improvisando as diversas cenas, influenciando as próprias marcações cénicas e dando pistas para a caracterização psicológica dessas personagens. A personagem da D. Rosete, ainda que improvisada por diferentes alunas, foi sendo caracterizada por um tipo de discurso brejeiro e uma postura de mulher coscuvilheira. Aliás a interpretação da aluna que viria a encarnar definitivamente essa personagem foi influenciada por tais características. A

veracidade da sua criação em termos de ritmo da fala, postura física, gestão do tempo da contracena, levou a que o grupo tomasse a decisão de lhe atribuir a personagem em questão:

- [487P(S7)GG] – (...) “OK. Bom, eu acho que inclusivamente se começam a delinear os perfis de personagem e algumas pessoas que mais se adequam a determinado tipo de papéis do que a outros. Querem experimentar mais este ou não vale a pena?”
- [488Aluno(S7)GG] – Não vale a pena, deixe estar professora.”

Decide-se, então, avançar na criação das cenas e do texto:

- [489P(S7)GG] – “O que é que acontece a seguir?”
- [490A19(S7)GG] – O Rodrigo decide sair do país e pede a uma amiga de lara que lhe entregue uma carta. Há a leitura da carta que é a proposta para fugir. lara chora só de pensar que vai partir, mas aceita e faz apenas uma mala. Encontram-se no cais e chega a amiga a dizer que o pai teve um ataque. Ela pondera, decide ficar com o pai e Rodrigo promete voltar em breve.
- [491P(S7)GG] – Então vamos experimentar esta parte, ok? A lara recebe a carta, recebe a carta não é?
- [492A19(S7)GG] – Ele pede à amiga que lhe entregue a carta. Depois ele...
- [493P(S7)GG] – Ela pode receber uma carta do Rodrigo sem ...
- [494A2(S7)GG] – Sem ser preciso...
- [495P(S7)GG] – Experimentar. Vamos lá... portanto, recebe a carta a dizer que está a pensar fugir...
- [496A19(S7)GG] – Proposta para fugir.”

A criação do texto e a elaboração do caderno de encenação com base na improvisação de cenas, ainda que assente no Texto Dramático Provisório, permitiu uma liberdade tal, que muitas vezes ocorreram desvios do ponto de partida que motivara essa criação.

Não nos parece de todo errado seguir esses desvios, caso se tornem um caminho viável. No entanto, sempre que possível, tentou-se estabelecer uma relação com todo o trabalho base que havia suscitado a criação do Texto Dramático Provisório, neste caso as entrevistas aos imigrantes no nosso país.

Nessa perspectiva, a docente questionou a razão pela qual foi introduzida a ideia de uma carta entre as duas personagens centrais, já que nos textos originais, retirados das entrevistas dos entrevistados, não havia qualquer referência a uma carta. A razão desta surgir prendeu-se com uma questão de resolução de cena:

- [497P(S7)GG] – “Por que é que existe esta carta? De onde é que tiraram a história da carta?”
- [498A15(S7)GG] – Porque ele não se pode aproximar dela...
- [499A1(S7)GG] – Ele levou o tiro, já não se pode aproximar dela, teve de enviar uma carta para a convidar a fugir.
- [500P(S7)GG] – Então se calhar é melhor mesmo existir o papel da amiga para mostrar...
- [501A3(S7)GG] – Até porque ela intervém outra vez mais tarde...
- [502P(S7)GG] – Então vamos lá experimentar é uma cena em que a lara recebe a carta da amiga, lê a carta e ... faz não sei o que mais.
- [503A19(S7)GG] – Chora. Chora faz uma mala.
- [504P(S7)GG] – Chora, faz uma mala...
- [505A19(S7)GG] – E vai ter com ele ao cais.
- [506P(S7)GG] – OK, vamos experimentar?”

Tentou-se decidir se haveria *voz off* para a leitura da carta ou se esta seria lida pela personagem a quem a carta era dirigida. Procurou-se, ainda, determinar o enquadramento da cena em termos de marcações e cenários:

- [507A1(S7)GG] – “Quando ela está a ler, alguém lê...”
- [508A8(S7)GG] – É a voz do Rodrigo.
- [509P(S7)GG] – Mas isso é um pormenor que depois...
- [510A3(S7)GG] – A lara pode ler.
- [511A13(S7)GG] – Não, mas ficava giro se depois...
- [512A2(S7)GG] – Podíamos pôr era uma gravação...
- [513A3(S7)GG] – Não, faz falta mais...
- [514A15(S7)GG] – Não, depois quando a lara chega lá ao cais está lá o Rodrigo.
- [515A2(S7)GG] – Podes ler tu.
- [516A7(S7)GG] – Não é no cais, é na paragem de autocarro.
- [517A15(S7)GG] – Na paragem do autocarro está lá o Rodrigo e depois é que volta outra vez a amiga.
- [518A7(S7)GG] – Mas é melhor que seja na paragem do autocarro por causa dos cenários, percebes? Para a paragem basta arranjar assim um...
- [519P(S7)GG] – E porque é um ponto mais fácil de se encontrarem. Vamos lá... mais anónimo”.

Passou-se, então, à improvisação da nova cena, a quarta, feita a partir da leitura da carta. Neste caso, tratou-se de uma cena que, em termos de ritmo, contracena e fluência de texto não resultou:

Cena 4: lara recebe uma carta de Rodrigo (1.^a versão)

(Aluna 15 (lara) Aluna 3 (amiga de lara, Amapola) Aluno (Rodrigo))

(Cenário – *direita alta: em casa de lara*)

Amapola – “lara! lara!
lara – Olá! Estás boa? Trazes alguma coisa para mim?
Amapola – Trago, olha, trago aqui uma carta do...”

lara – Uma carta?
Amapola – Do Rodrigo.
lara – Não aconteceu nada? Aquilo do tiro...
Amapola – Não, não, ele está melhor. Ele pediu-me para te entregar esta carta porque ele não pode cá vir porque o teu pai...
lara – Não fales dele, não fales dele.
Amapola – Olha, vou embora depois...
lara – Está bem. Obrigadinha. Aparece sempre. “Tchau”.
(*A amiga sai e lara lê a carta*)

“Minha querida, já estou muito melhor. Aquilo do tiro passou mas tomei uma decisão muito importante. Decidi que devíamos fugir. O teu pai ainda vai acabar por nos matar aos dois. Espero-te na paragem do autocarro às 17 horas.” – Às 17 horas? Já são 16.40h. Eu não posso fugir assim, o meu pai sozinho na vida... É sozinho... Mas o meu filhinho está em primeiro lugar”
(Risos).

lara – ‘Qué’ do homem? Onde é que está o homem? (para os colegas que assistem). Espero bem que o meu pai não me veja a sair... nem a Rosete não é?

(*Entra no cenário à esquerda baixa: paragem do autocarro*)

lara – Olá querido, então tu tomas uma decisão destas sem me avisar nada?
Rodrigo – Porque o meu coiro está em risco.
lara – Ó filho, mas eu também tenho de pensar no meu pai, é meu pai.
Rodrigo – (*Pondo-lhe a mão na barriga*) E no nosso filho.
lara – Está bem. Por isso é que eu fiz esta mala.
(*Amapola entra aflita*)
Amapola – *lara, lara, tenho outra notícia para ti, só que desta vez não é tão agradável. O teu pai está muito mal, teve um enfarte. Agora vou a correr para junto dele porque ele está lá... (sai).*
lara – E agora o que é que fazemos Rodrigo, não posso deixar o meu pai a morrer.
Rodrigo – Ai, eu vou-me embora...
lara – Ó Rodrigo! Tens de prometer que esperas por mim, pá.
Rodrigo – Eu espero por ti. Tchau.
lara – Tchau”.

O facto de apresentarmos a transcrição dos diálogos das diferentes improvisações relativas às mesmas cenas, prende-se com a intenção de mostrar como esses diálogos e as marcações que ocorreram, influenciaram a definição do Texto Dramático Definitivo e as marcações de cenas. A improvisação seguinte foi aquela que mais influenciou a marcação da cena em análise e a própria caracterização da personagem feminina, a lara. Aliás, a elaboração posterior da carta mencionada ao longo dessa cena, será influenciada pela forma como a aluna 13 brincou com as palavras que simulava ler no decurso da sua improvisação,

influenciando, ainda, a estrutura do diálogo final, o que ficou muito próximo daquele que será transcrito em seguida.

As improvisações que iam surgindo, embora feitas com bastante liberdade, no que diz respeito ao texto, que até agora apresentavam um carácter provisório, começavam a revelar um carácter definitivo. O registo do texto, feito sob a forma de diálogos, apresentava uma estrutura de Texto Dramático Definitivo, ainda que fossem introduzidas alterações, sempre que necessário. Destaque-se, que haviam já sido feitas fotocópias desse Texto Dramático “quase Definitivo” e distribuídas a todos os elementos do grupo. No entanto, as diversas improvisações de cada uma das diferentes cenas, com diferentes alunos/actores, e a liberdade de criação, não tinham, ainda, criado no grupo o hábito de respeitar na íntegra a estrutura de diálogos já registada.

A repetição da improvisação da quarta cena, com outros alunos/actores teve grande impacto no grupo. As alunas 13 e 8 tiveram um desempenho na cena que influenciou, definitivamente, a marcação cénica e a caracterização das personagens Rodrigo e Lara, pela fluência de diálogo e domínio corporal, em termos de contenção de gestos ou exagero de movimentos, em função da intensidade que se pretendia dar às palavras e ao momento. A vertente cómica de tais posturas era intencional e pretendia-se que tivesse impacto na forma como o público receberia as suas interpretações.

A já referida aluna 13, que representava a personagem feminina Lara, destacou-se pelo ritmo que imprimiu à cena, ritmo esse que contagiou as colegas na contracena que lhe davam. A comunicação que estabeleceu com o público, consultando-o para a tomada de decisão, a sua pretensa indecisão relativamente ao que fazer e a forma como se expressava quer física quer oralmente, com gestos entrecortados e exagerados e movimentos longos de braços, associados às palavras usadas de forma caricata, foi uma combinação que resultou com grande humor:

Cena 4: lara recebe uma carta de Rodrigo (2.^a versão)

lara (Aluna 13); Amapola (Aluna 16) toca à campainha; Rodrigo (Aluna 8)
(Cenário – direita alta: em casa de lara)

lara – “Olá tudo bem?
Amapola – Trouxe-te uma carta do Rodrigo.
lara – A sério? Como é que ele está?
Amapola – Ele pediu-me para te dar. Ele está bem, não te preocupes.
lara – A sério?
Amapola – Acho que é muito bom. Boa sorte de qualquer maneira tá?
lara – Para ti também. (*Lê a carta*) “Querida lara, eu estou bem. Quero muito ficar contigo...”
(*Interrompendo*) “Meu amor”. (*Continuando a leitura*) Meu amorzinho do coração (risos). Tenho muitas saudadinhas tuas. Quero muitinho ficar contigo. Vamos fugir. Está decidido. Às 17 horas estou na paragem do autocarro à tua espera”.
(*Mostrando grande ansiedade na voz e usando gestos amplos de braços e movimentos de corpo entrecortados, virando-se ora para um lado ora para o outro*) – Às 17 horas? E agora? Ainda tenho tempo. E o meu pai, o que é que eu faço? Vou ou não? Que dilema! Acho que vou. Rodrigo! Estou aqui, meu amor!”

(Cenário – direita baixa: paragem de autocarro)

Rodrigo – “Vamo-nos. Anda para mim.
lara – Claro que vou, meu amor, sigo-te até ao infinito.
Rodrigo – Então vamos esperar pelo autocarro
(*Entra Amapola*)
Amapola – lara! Desculpem, desculpem, o teu pai não está nada bem, o teu pai não está nada bem.
lara – (*Para o namorado*) – OH! E agora o que é que eu faço?
(*Para a amiga*)
O que é que o meu pai tem?
Amapola – Teve um enfarte.
lara – Ah, foi só isso, então...
(Risos).
Amapola – Espera lara... E se ele morre?
Rodrigo – Deixa-o morrer, vai-te embora, parte.
lara – Não, não posso. O meu pai deu-me a vida.
Rodrigo – Mas quer tirar a vida do nosso filho. Anda comigo
lara – (*Dirigindo-se para o público*) Que dilema, o que é que eu faço, ajudem-me. (*Dirigindo-se para Rodrigo*) Tenho que ir, perdoa-me meu amor.
Rodrigo – Não te perdoos.
(Risos)
lara – Mas tens de me perdoar, o guião diz isso. O guião diz que me perdoas.
(Risos)
Rodrigo – Mas eu estou emocionado e não te perdoos.
lara – Mas tens de perdoar.
Rodrigo – Pronto.
lara – Espera por mim.
Rodrigo – Eu vou fugir.
lara – Está bem.

Rodrigo	– Vou no barco.
lara (Risos)	– Está bem.
lara (Risos)	– E depois como é que vais atrás de mim?”

Nesta fase do processo de criação, passou a haver, alguma definição das marcações cénicas e contracena, as quais passavam também, a ser objecto de análise e de registo.

A nossa criação, em termos de improvisações, foi sempre desenvolvida tendo presente o espaço que caberia ao público. Mesmo durante as improvisações, os colegas do grupo que estavam fora de cena e, por isso, assistiam, exerciam a função de público, o que por si só já determina a existência de dois espaços: o espaço cénico e o espaço extra cénico.

A propósito da cena anteriormente descrita, remetemos para algumas considerações feitas no 1º capítulo sobre a importância da presença do público sobre a importância da expressão corporal do actor enquanto influenciadora da criação, da marcação e da caracterização da personagem, como se constatou com a personagem lara desenvolvida pela aluna 13.

A aluna fez referência, no decorrer da sua improvisação, à presença do público, que naquele momento eram os colegas do grupo de trabalho envolvido no projecto. A presença dessa assistência foi um estímulo à improvisação, à comunicação com o grupo, e à vertente cómica como opção de representação.

Como referimos, o movimento corporal da aluna que encarnou, nesta cena, a personagem de lara, marcou de modo determinante, a composição da referida personagem. É importante o desenvolvimento de uma consciência corporal que permita o jogo, o risco, o erro; uma consciência infantil, uma consciência de artista, que esteja atenta ao que ocorre no corpo e possa permitir o acaso, a surpresa, o susto.

Como refere Azevedo (2002: 136) a forte inter-relação corpo – mente é fundamento para todo o trabalho desenvolvido com o actor.

“O seu treino baseia-se (ou pelo menos deveria basear-se) num treino corporal e afectivo, pois, quanto mais trabalha com o seu físico, mais

descobrirá (se se permitir) a intrincada rede de afectos presente no seu corpo ou a ser presentificada através dos impulsos tornados actos; até mesmo pela inibição desses impulsos, antes da sua realização e se esta repressão for propositada e consciente”.

Observemos o quadro seguinte, onde é apresentado o esquema da quarta cena:

**Quadro 28: Esquema da cena 4
lara e Rodrigo despedem-se**

Espaço	Tempo	Personagens	Acção
Casa de lara	Presente	lara Rodrigo	lara recebe uma carta de Rodrigo, pedindo-lhe que vá ao seu encontro, para que fuja com ele.
Paragem de autocarro		Amapola (amiga de lara)	lara encontra-se com Rodrigo, mas entretanto uma amiga avisa-a de que o pai teve um enfarte. lara hesita, e acaba por ficar com o pai, não indo com Rodrigo.

A quinta cena foi uma *micro – cena informante* em que lara recebeu uma carta de Rodrigo. A função desta *micro – cena* foi a de anunciar que este já havia chegado ao seu destino e que, passados dois anos, havia reunido as condições económicas necessárias para que lara pudesse ir ao seu encontro. Visa, ainda, mostrar a progressão da acção e a passagem do tempo.

**Quadro 29: Esquema da cena 5
lara recebe uma carta de Rodrigo**

Espaço	Tempo	Personagens	Acção
Casa de lara	Presente	lara	lara recebe uma carta de Rodrigo anunciando que já estava em Portugal. Anuncia, ainda, que nos 2 anos que haviam passado já tinha reunido as condições económicas necessárias para que lara pudesse ir ao seu encontro.

A sexta cena, a qual é passada no cemitério, ela foi criada com o intuito de informar o público da morte do Pai, o que significava, em termos de progressão da acção, que já não havia nenhum obstáculo que impedisse a partida de lara para junto de Rodrigo.

lara, iria, assim, 'despedir-se' do pai, uma vez que tinha decidido partir para viver com Rodrigo em Portugal. Antes, porém, pretendia dar uma festa em casa, para se despedir das amigas, cena que será a 7ª.

Cena 6: lara vai ao cemitério “despedir-se” do pai” (1.ª versão)

Aluna 7 (amiga) Aluna 9 (lara) Estão no cemitério a conversar.

- lara* – “Ai se ele fosse vivo ele nunca ia permitir isto. Pobre homem. Já não vejo o Rodrigo há tanto tempo, sabias? E tudo por causa dele. Até era escusado ele ter morrido, para que é que ele morreu... Se ele tivesse aceitado
- Amapola* – De que é que ele morreu mesmo?
- lara* – Foi de enfarte... Fartou-se disto tudo.
- (Risos)
- lara* – Dás-me só um minuto para eu...
- Amapola* – Sim, sim, claro. Não chores muito.
- lara* – (*De joelhos*) O que é que eu te posso dizer? Olha, vou-me embora. Olha, das as voltas que quiseres aí dentro, mas agora é de vez, eu vou ter com o Rodrigo. Vou ser feliz junto dele e junto do meu filho e nunca mais te venho aqui ver. Espero que descanses aí quietinho, que Nosso Senhor te ponha a mão em cima e não te deixe fazer asneiras, que não atrapalhes a minha vida. Mas agora nada me vai impedir de ser feliz. Agora, tu morreste por burrice tua, percebes? Por isso, *tchau*, até qualquer dia, eu vou sair daqui, dá um beijinho à mãe. (*Para a amiga*) Vamos. Estou abalada. Achas que o magoei?
- Amapola* – Não, ele já está morto. Deixa lá.
- lara* – Olha, por falar nisso, eu vou-me embora, vou ter com o Rodrigo, já não o vejo há imenso tempo...
- Amapola* – Queres que te ajude a fazer as malas, qualquer coisa?
- lara* – Pode ser, até podes aparecer lá por casa. E outra coisa, não te esqueças da festa que vou dar, lembras-te? Tens de aparecer.
- Amapola* – É verdade. Posso usar máscara?
- lara* – Pode ser. Faz o que quiseres. Aparece então lá em casa, está bem? *Tchau*.
- Amapola* – *Tchau.*”
-

Como tem sido habitual, repetiu-se a cena com diferentes alunos, de modo a proporcionar o surgimento de outras opções de criação. No entanto, a cena repetida por outro grupo de alunos não resultou, pelo exagerado tom de brincadeira com que foi feita e pela omissão de diálogos significativos, pelo que não será aqui exposta.

Entramos agora na 8ª sessão. Todas as cenas, até aqui apresentadas, haviam ficado delineadas e registadas com carácter definitivo. Foram, por isso, retomadas com base nas estruturas já pré-definidas, com vista à sua 'limpeza' e 'apuramento', em termos de marcações cénicas, contracena e diálogos.

O ensaio teve início com a cena 1 e foi seguindo, respeitando a ordem cronológica das cenas, até à quarta cena. Foi feito aquilo que, na gíria teatral, chamamos de *ensaio corrido*.

Por se tratar de cenas previamente definidas no caderno de encenação do Texto Dramático Definitivo, cujos diálogos já tinham sido criados e escritos, foram ensaiadas já com a preocupação de que as falas fossem *ditas* com alguma fidelidade ao texto escrito definitivo. Por essa razão houve, inclusivamente, a necessidade de haver um *ponto*, que ia dando as falas que eram esquecidas. Houve interrupções, sempre que necessário, para as correcções de marcações cénicas, contracenas e sugestões de caracterização das personagens.

Depois do ensaio das quatro primeiras cenas, e porque havia, ainda, algumas falas a serem *limpas* ou clarificadas e detalhes cénicos e de contracena a serem corrigidos, as alunas decidiram realizar novo trabalho de mesa. Discutiram o que já havia sido feito, o que era necessário ainda fazer e como seria o teor da carta que Lara iria receber. Foram dadas considerações que a quinta cena – já por nós destacada, a propósito da interpretação da aluna nº 13 – já estaria concluída.

Os argumentos foram-se tecendo com uma certa rapidez. Percebia-se a preocupação em cumprir o que havia sido pré-estipulado nos objectivos iniciais e em respeitar o Texto Dramático Provisório quanto às referências retiradas das entrevistas aos imigrantes. Vejamos um exemplo surgido no decorrer do trabalho de mesa:

[243P(S8)GG] – “Nessa carta temos de dizer que ele foi de barco que passou fome, que tinha levado uma sandes e não sei quantos”.

Começava a sentir-se a necessidade de fazer a distribuição de papéis, ainda que provisória, não só de acordo com a preferência dos alunos/actores e as suas características pessoais e dramáticas, mas também tentando que houvesse alguma homogeneidade no tempo de contracena destinado a cada personagem. Este facto resulta de termos percebido um certo desânimo por parte de alguns alunos, quando o papel que lhes era atribuído, ainda que escolhido por eles, era muito pequeno, comparativamente com os restantes papéis e o respectivo tempo de contracena.

Tentaram a distribuição das personagens pelos vários intervenientes:

[254A13(S8)GG] – “Ainda não estão distribuídas as personagens.

[255P(S8)GG] – Fizemos uma primeira tentativa de distribuição, mas não estava cá toda a gente.

[256A10(S8)GG] – Pronto. O que é que a lara diz?

(Conversas paralelas)

[257P(S8)GG] – Nós tínhamos feito uma primeira distribuição provisória e não estava nem a Engrácia nem a Carla.

[258A15(S8)GG] – Nem a Regina.

[259P(S8)GG] – Então tínhamos para a lara e Rodrigues. Voluntários: Inês, a Filipa Bessa, a Márcia, a Sofia. Para o Rodrigo temos a Lúcia, a Elisabete e o Gabriel. Para a Amapola, a Helena e a Vera. Para a dona Rosete: a Lúcia a Filipa Bessa e a Sofia. Para o tio temos o Gabriel, para a sobrinha temos a Filipa Sequeira e para o pai a Filipa Sequeira. Pronto, e depois é preciso gente para cuidar dos figurinos e dos adereços. Houve já duas voluntárias... se não houvesse mais ninguém. Mas para as personagens falta vocês dizerem quem gostariam eventualmente de fazer.

[260A15(S8)GG] – Eu não tenho preferência.

[261A3(S8)GG] – Eu também não.

[262A15(S8)GG] – Eu preferia fazer uma personagem do que tratar dos adereços.

[263P(S8)GG] – Que tipo de personagem? Mas pode-se candidatar a várias personagens. À lara, ao Rodrigo, à Amapola, à dona Rosete, ao tio, à sobrinha, ao pai.

[264A4(S8)GG] – Eu posso ficar sem um. Eu já disse que posso ficar nos adereços...

[265A10(S8)GG] – Lá está, isso não impede de fazeres os cenários e de participares na...

[266A8(S8)GG] – É o que eu digo.

[267A10(S8)GG] – Lá está, o que nós vamos fazer para a lara podemos fazer para as outras personagens... podemos desdobrar. Por isso, dá para toda a gente participar.

(Confusão, mas acabam por definir “quem é quem”).

Ultrapassada essa etapa, voltaram-se de novo para a estrutura de uma das cenas, a sétima. Tratava de uma cena relativa a uma festa de despedida. Conversaram sobre os adereços que deveriam usar, até ao final da sessão.

Na nona sessão, retomaram-se os ensaios a partir da sexta cena, a cena em que Lara vai ao cemitério ‘despedir-se’ do pai, porque vai partir para Portugal.

No que diz respeito ao texto, já havia um guião do Texto Dramático Definitivo, elaborado no decurso do trabalho de mesa, relativo às seis primeiras cenas, pelo que nesta nova improvisação se decidiu sobre a necessidade de trabalhar o corpo. A aluna 13 caracterizou de novo a sua interpretação pela fluência dos gestos, o à-vontade com que se expressava, conseguindo que a sua expressão usual, quotidiana, fosse anulada pela metamorfose que alcançou, de forma brilhante, ainda que de um modo jocoso, deixando, de forma consciente, que o corpo se expressasse de forma exagerada. Para surpresa de todos os que assistíamos à improvisação, a aluna em causa, a dada altura, começa a balançar o seu corpo, esticando os braços, dançando e cantando (relembremos que se tratava da cena em que ela, supostamente, estaria a visitar a campa do seu pai), o que nos pareceu surpreendente e se tornou hilariante. Embora podendo parecer exagerada e, sendo-o de certo modo, a situação foi ousada e inovadora, de um modo que até ali ninguém tinha tentado.

Esta metamorfose, que é a base do treino do actor, centrada no movimento e na sua energia propulsora, permitiu que através do seu corpo por inteiro e sem preconceitos, a aluna nos desse algumas respostas exigidas pelo trabalho. A nossa máscara quotidiana necessita de ser rompida, quanto mais não seja, nos espaços de trabalho, de modo a que o corpo se destaque, conscientemente. Sabemos que é um exercício difícil, até porque, socialmente, somos ensinados a ter que disfarçar, mantendo as aparências convenientes. Concordamos com Azevedo (2002: 138), quando refere que *“a transparência exigida no exercício de actor é, ao*

mesmo tempo, vida e consciência de vida, nos espaços onde a vida é mais que vivida, é habilmente architectada”.

Vejamos a transcrição da cena em causa, não porque seja muito diferente, em termos de diálogos, das improvisações anteriores, uma vez que já havia um Texto Dramático Definitivo, mas para ilustrar os breves momentos em que a aluna de facto improvisou, desviando-se do *fio condutor*, em termos de marcações cénicas, que já tinha sido encontrado para a dramatização:

Cena 6: lara vai ao cemitério despedir-se do pai (2.^a versão)

No cemitério (lara (aluna 13) e Amapola (aluna 15))

- Amapola* – “Então lara? Sentes-te bem?
lara – Tem de ser. Agora estou feliz, vou ter com o meu homem.
Amapola – Pois é, depois de tantos anos, também merecias. O diabo do homem tinha de te atrapalhar a vida.
lara – Dás-me um momento?
Amapola – (Para o público e de forma que a lara não oiça) Dou, dou. Andou toda a vida a dizer mal dele e agora...
lara – Que seca... Paizinho do meu coração... queria dizer que...
Amapola – Ó lara, não demores, vá lá... Oh, estás a chorar? (*dito com tom trocista*)
lara – Vou partir para Portugal... com o nosso filho... Vou ao encontro dele, já não o vejo há tanto tempo... Ele agora está rico sabes? Não o quiseste e agora é assim, enriqueceu.
Amapola – Ó lara!
lara – Calma. Também vou partir, mas vou de avião.
Amapola – Ó lara, não está ninguém a ver, deixa-te de fitas, não está ninguém a ver.
lara – Vou ter com ele, para sempre. Vou deixar esta terra maldita. E nunca mais venho aqui, ficas tu a saber. Mas eu preparei uma coisa muito gira para ti, pai. (*levanta-se e começa a cantar e a dançar*) Adeus Arnaldo... para sempre...
(risos)
Amapola – Ó lara deixa-te disso. Vamos aproveitar esse ritmo todo para a nossa festa.
lara – É verdade, sabias que vou dar uma festa logo à noite?
Amapola – Vai ser *bué* de fixe.
lara – *Bué* de *cool*”. (Risos)
-

Parece um pouco desconcertante, e mesmo um pouco caricata, a forma como a aluna resolveu a cena. No entanto, referimos esse episódio pelo facto de se propiciar a algumas considerações relativamente à

importância do trabalho de corpo na interpretação da personagem por parte do actor. Na situação descrita, a aluna deixou que o seu corpo se movimentasse livremente, equilibrando o consciente e o involuntário, o que promoveu uma alteração no alinhamento seu habitual, libertando-a dos padrões corporais adquiridos e predispondo-a para novas possibilidades. O corpo do actor não se deverá prender a nenhum estilo formal, pois será a sua linha interior que guiará a forma dos seus movimentos, fruto de uma energia sensorialmente percebida e canalizada para o exterior de modo preciso. Muitas vezes o actor tem necessidade de descobrir e experimentar um leque variado de posturas, movimentos e gestos que se afastam daqueles que o caracterizam no seu dia-a-dia, impondo uma cadência oposta àquela que usualmente lhe é comum.

Eis, então, a estrutura da 6.^a cena:

Quadro 30: Esquema da cena 6
lara vai ao cemitério “despedir-se” do pai

Espaço	Tempo	Personagens	Acção
Cemitério	Presente (depois da morte do Pai)	lara Amapola	lara encontra-se no cemitério, na campa do Pai. Está com a amiga e “despede-se” do pai porque vai para Portugal ter com Rodrigo. Por essa razão irá dar uma festa de despedida.

Continuando o ensaio, deu-se início à primeira abordagem à sétima cena – *A festa de despedida*.

Ainda não tinha havido qualquer improvisação relativa a esta cena, o que não significa que não tinham sido vividas as situações de improvisação que entendemos serem fundamentais para a criação de um leque de opções diversificado em termos de adaptação dos diálogos criados à contracena e às marcações cénicas.

A sétima cena retrata a festa de despedida, em que intervêm as personagens: lara, D. Rosete, as amigas de lara e duas personagens novas, uma masculina e uma feminina, que representavam o Tio e a

Sobrinha. Essas duas novas personagens, o Tio e a Sobrinha, eram os compradores da casa de Iara.

A existência desta cena justifica-se pelo facto de se tratarem dois acontecimentos relatados pelos entrevistados: (a) a compra de uma casa por um senhor para a sua amante; e (b) a existência de uma festa de despedida de familiares e amigos, antes da partida para um outro país. A história da compra da casa para uma amante foi uma situação que marcou profundamente a senhora que relatou o acontecimento, por ter deixado a sua casa e todo o seu recheio a essas duas figuras tão estranhas, cujas vidas eram tão diferentes da sua. Por essa razão, e pelo caricato que a situação envolvia, os alunos decidiram recriar o acontecimento, criando-se, assim, as personagens do Tio e da Sobrinha, que representavam o senhor que comprou a casa e a sua amante, respectivamente. Por questões de

Em termos de representação, a cena decorreu de modo confuso devida à grande quantidade de personagens intervenientes, e pela falta de qualquer estabelecimento prévio de critérios, já que era a primeira vez que se improvisava a situação, a qual estava descrita no Texto Dramático Provisório.

O Texto Dramático Definitivo existente dizia respeito apenas às cinco primeiras cenas, onde os diálogos já estavam claramente definidos, pelo que o objecto dos *ensaios corridos* sobre essas cenas passou a ser a contracena e as marcações cénicas. Relativamente à sétima e oitava cenas, necessitávamos de retomar a estrutura do Texto Dramático Provisório, de modo a improvisarmos sobre ele.

Assim, as personagens que representavam as amigas de Iara, improvisadas no momento, encontravam-se demasiado juntas, todas de costas para o público, falando entre si sem qualquer preocupação com a sobreposição das suas falas, o que tornava os diálogos pouco perceptíveis.

Quando as personagens Tio e Sobrinha entraram em cena, começou, então, a haver algum cuidado em respeitar as falas de cada um e a tentarem a dar uma sequência à acção, de acordo com o fio condutor pré-estabelecido no Texto Dramático Provisório existente.

Vejamos a primeira abordagem feita à sétima cena e o resultado dessa improvisação:

Cena 7: A festa de despedida (1.ª versão)

Em casa de Iara. Iara (aluna 2), D. Rosete (aluna 12), Tio (aluna 1), sobrinha (aluna 8)

(Batem à porta)

Iara – “(Muito atarefada para a aluna 10) – Vai-me abrir, vai-me abrir a porta.

D. Rosete – Olá.

Uma amiga – Está boazinha?

D. Rosete – E então a tua festinha? Convidaste muita gente?

Uma amiga – A festinha não é minha.

(Tocam à campainha)

D. Rosete – Eu vou abrir a porta. Queres que eu vá?

D. Rosete cumprimenta muitas pessoas, enquanto entram outras. Tocam novamente à campainha

Tio – Olhe, eu vim aqui com a minha sobrinha porque nós fomos os que comprámos a casa. Esta minha sobrinha está a ver?...

Iara – É o senhor da Cunha?

Tio – Sou, tá a ver?

Iara – Muito bem.

Tio – E eu vinha buscar a chave. Vim em má altura?

Iara – Não, senhor da Cunha. A casa é sua, a casa é sua.

Tio – Então se a casa é minha o que é que esta gente toda está aqui a fazer? É que eu gostava muito de estar com a minha sobrinha, está a ver?

Iara – É um pequeno convívio, é um pequeno convívio.

Tio *diálogo que não se ouve*.

Iara – Já agora entregava-lhe a chavinha, não era?

Tio – Era mesmo isso que eu queria. É que assim mandava toda a gente para fora e fechava a porta, está a ver?”

Quando a improvisação foi interrompida, algumas alunas, que sentiram a confusão da cena, propuseram que houvesse uma *limpeza*, em termos de marcações cénicas, de falas e de contracenias, reduzindo-se o número inicial de intervenientes.

Repetiu-se a mesma cena com um grupo de alunos/actores diferentes e com menos pessoas em cena. Dessa improvisação apenas apresentaremos a alusão ao facto de o Tio pretender comprar a casa para a Sobrinha viver, na referência de uma das imigrantes entrevistadas: [387A15(S9)GG] – “A minha sobrinha quer fazer as mudanças para cá, sabe que sou eu a única pessoa que ela tem na vida, eu estou a tratar disto para ela”.

A cena foi retomada com os mesmos actores. Nesta nova improvisação, para além de todos os pormenores já referidos, e fez-se a alusão a um outro aspecto importante que foi destacado pela entrevistada que descreveu os factos que serão retratados nesta cena – a tristeza que sentiu por outras pessoas ficarem a usar os seus pertences:

Cena 7: A festa de despedida (2.ª versão)

Em casa de lara. lara (aluna 1) Tio (aluna 15) Amapola (aluna 8) Sobrinha (aluna 10) D.Rosete (aluna 7)

lara – “Já vai. (*Abre a porta*) Ah, olá como está? Então já veio.
Tio – Vinha por causa da casa, porque aqui a minha sobrinha, sabe?... A minha sobrinha... a minha mulher fica na outra casa e eu tenho aqui a minha sobrinha...
lara – Estou a perceber.
Tio – E eu queria ter a casa , porque ela...
(Risos)
Tio – Queríamos dar... queríamos ver... queríamos dar os últimos retoques. Já guardou tudo, suponho...
lara – O senhor, supostamente, vai ficar com as minhas coisas (*chora*).
Tio – Mas vai ser tudo muito bem tratado, não é?
Sobrinha – É!
lara – E eu vou-me embora... e para mim é um bocado triste. Mas... como eu lhe ia dizer eu ia fazer uma festa de despedida, como eu me vou embora, mas... pode ficar com tudo.
Tio – Mas amanhã vai estar tudo limpo?
lara – Fica tudo muito bem... eu vou-lhe dar a chave e depois...
Sobrinha – Ó rica, não chore rica. (*tira-lhe o lenço que tem ao pescoço para lhe limpar as lágrimas*)
lara – Obrigada. Mas a sua sobrinha... eu posso-lhe dar a chave ou fica o senhor com ela?
Tio – Não, quando a minha sobrinha está cá eu também estou cá de certeza.
lara (risos) – Eu vou buscar a chave e fica com ela, não é?
lara – E agora se não se importam eu ia dar a festa e o senhor fica com a sua sobrinha.
Tio – Está bem.
Sobrinha – Eu também não gosto de festas foleiras.
lara – Por aqui. (*Mostra-lhes a porta de saída*)

A disponibilidade física por parte do actor é uma condição que a improvisação seguinte comprovou ser necessária. A personagem do Tio foi interpretada pelo único aluno do sexo masculino. A falta de à-vontade que

o caracterizava no dia-a-dia foi, notoriamente, inibitória de alguma fluência gestual.

Houve, por essa razão, com base na cena em causa, necessidade de se retomarem os exercícios de corpo, através de propostas de criação para improvisações livres. Tentámos o treino da metamorfose, numa procura das variadas possibilidades que o actor pode encontrar, enquanto intérprete, através das suas próprias características de personalidade, estrategicamente colocadas ao serviço da criação artística. É o recurso, pelo trabalho técnico, às possibilidades individuais do actor, que podem contribuir de forma única e significativa para a estrutura da acção dramática.

De salientar que a criação das personagens Lara e Sobrinha contrastavam, de forma acentuada, com a criação da figura masculina. A aluna 8, que representou a personagem Lara na improvisação seguinte, revelou-se pela sua disponibilidade física, pelo exagero, consciente, de gestos, pela fala, propositadamente, aflautada e fluência de palavras; a aluna 11, que representou a personagem da Sobrinha, salientou-se pelo seu à vontade e disponibilidade física, associadas à capacidade de caracterizar de forma segura o perfil de uma personagem interesseira e controladora. Optou por falar com um sotaque brasileiro e tratar o Tio por “paizinho”, pormenor que passou a caracterizar a personagem da Sobrinha, sempre que a aluna 11 encarnava essa personagem. A interpretação definitiva desta cena ficaria a cargo dos alunos que a improvisaram neste momento de criação:

Cena 7: A festa de despedida (3.ª versão)

Em casa de Lara. Lara (aluna 8), Tio (aluno), Sobrinha (aluna 11), Dona Rosete (aluna 9)

<i>Sobrinha</i>	– Oi, tudo bom?
<i>Tio</i>	– É por causa da casa.
<i>Lara</i>	– Ah, a casa. Entrem.
<i>Tio</i>	– Podemos entrar?
<i>Lara</i>	– Entrem, entrem.
<i>Sobrinha</i>	– Vem paizinho, vem.
<i>Lara</i>	– Então?
<i>Sobrinha</i>	– Paizinho vem mostrar a minha casa. A casa é para mim.

<i>lara</i>	– A casa é para si?
<i>Sobrinha</i>	– Sim, para eu viver, não é paizinho?”
(...)	
<i>lara</i>	– “Mas eu queria falar uma coisa muito séria...
<i>Sobrinha</i>	– (Vendo as amigas de lara a dançar). Paizinho, não olha não, paizinho.
<i>lara</i>	– Sabem... é que eu tenho muita pena de deixar a minha casa.
<i>Sobrinha</i>	– Ah, mas a gente quer as chaves, né? Paizinho... Você prometeu, não é paizinho?
<i>lara</i>	– É assim, oiçam, eu vou dar uma festa para as minhas melhores amigas...
<i>Várias</i>	– UUUU!
<i>Sobrinha</i>	– Oi.
<i>lara</i>	– E para outras que ainda vêm. Eu posso ficar mais um bocadinho? Eu posso entregar a chave...
<i>Sobrinha</i>	– Sim, me dá.
<i>lara</i>	– Não é a ele?
(O tio desvia a mão da sobrinha)	
<i>Sobrinha</i>	– Me dá a mim.
(O tio tenta pegar na chave).	
<i>Sobrinha</i>	– Paizinho...
<i>lara</i>	– Não, ainda não. Eu estou muito triste.
<i>Sobrinha</i>	– Me dá aqui.
<i>lara</i>	– Não!
<i>Sobrinha</i>	– Me dá.
<i>lara</i>	– Não.
<i>Várias</i>	– Dá, dá, dá, dá... (em coro e a aplaudir)
<i>lara</i>	– Não... Está bem. Mas o porta-chaves fica para mim.
(Risos)	
<i>lara</i>	– Está bem?
<i>Sobrinha</i>	– Pode ser. Eu quero é a chave, me dá.
<i>lara</i>	– Mas eu quero o meu porta-chaves de volta. Se quiserem, como vocês também são muito esquisitos, podem ficar na minha festa”.

Pelas repetidas improvisações desta cena, foram-se encontrando determinados aspectos do perfil das personagens intervenientes, que iam persistindo nas diversas improvisações. No entanto, foi sendo desvalorizado um aspecto importante que, inicialmente, os alunos retiveram como motor de criação para a cena em análise, que foi a tristeza da dona da casa por ter de se desfazer dos seus pertences. A referência a esse pormenor, que surgiu explicitamente na segunda e na terceira improvisações da cena, deixou de surgir nas improvisações seguintes e desapareceu do diálogo definitivo, como iremos constatar.

Devido às dificuldades do aluno envolvido na cena que temos vindo a analisar, o qual viria a ser responsável pela criação da personagem do *Tio*, houve necessidade de um trabalho mais minucioso, para uma marcação mais rigorosa e mais fluente, na tentativa de estimular, através de variadas

propostas alternativas de criação artística, a sua metamorfose. Aproveitaram-se as suas próprias características de personalidade, das quais não foi possível que ele se desvinculasse em nenhum momento.

Constatámos, contudo, que a partir do momento em que o aluno/actor encarnou a personagem do Tio, esta vai perdendo algumas das ‘falas’ que haviam já sido encontradas para esta personagem, por uma aluna/actriz na improvisação anterior. Este facto foi usado a favor da personagem da Sobrinha, uma vez que a aluna/actriz aumentou todo o discurso da personagem, caracterizando-a, dando ritmo à cena, permitindo novas marcações cénicas e favorecendo a contracena com as restantes alunas/actrizes e mesmo destas com a personagem do Tio.

Os variados trabalhos de improvisação que foram sendo desenvolvidos com base nesta cena em particular foram morosos, monótonos e repetitivos, talvez pela dificuldade em encontrar uma fluência gestual credível, uma marcação cénica e diálogos naturalistas e até realistas, de acordo com os registos e as referências que existiam no Texto Dramático Provisório.

Vejamos, então, o esquema do Texto Dramático Provisório, relativo à sétima cena:

Quadro 31: Estrutura da cena 7
A festa de despedida

Espaço	Tempo	Personagens	Acção
Casa de lara	Presente	lara Amapola D.Rosete Tio Sobrinha Amigas de lara	lara dá uma festa de despedida, com as suas amigas. Surge o comprador da casa de lara, acompanhado por uma mulher, sua amante, que ele diz ser sua sobrinha.

Ainda no decorrer da 9ª sessão, foi feita uma primeira improvisação da 8ª e última cena, aquela em que lara e o filho chegam a Portugal e se encontram com Rodrigo. Esta cena, talvez por ser tão curta, apenas foi repetida mais uma vez, num dos ensaios finais.

Quadro 32: Estrutura da cena 8 O reencontro de Iara e Rodrigo

Espaço	Tempo	Personagens	Acção
Portugal	Presente	Iara Rodrigo	Iara e o filho chegam a Portugal, onde Rodrigo os espera.

O Texto Dramático e a própria *performance* dão-nos as indicações sobre as motivações das personagens de modo a que possamos entender os seus comportamentos, tantas vezes enigmáticos aos nossos olhos, descobrindo as suas falhas e imperfeições e as suas escolhas. Estas influenciarão a sequência dos acontecimentos, a sua adaptação à mudança das circunstâncias, revelando-se e marcando o seu percurso na acção e no seu destino.

Cada uma das personagens criadas apresentou características diferentes, mas que se identificavam com pessoas reais com as quais nos deparamos no nosso dia-a-dia. Tratou-se de personagens caracterizadas como pertencentes a um determinado tipo social, sendo esperado que se revelassem totalmente pelas suas acções e palavras, inclusivamente dando informações sobre o seu passado que tivessem relação com o seu comportamento no presente. Cada uma delas foi surgindo com a função particular de contribuir para o desenrolar da trama.

Importa, agora, sistematizar toda a estrutura dramática delineada até ao momento. Para tal, apresentaremos um esquema de análise do Texto Dramático Definitivo, relativo às sete cenas já definidas. Será feita uma análise das **personagens**, no sentido de se determinar quem intervém, de que falam e que função desempenha cada uma na cena. Também a **acção** será objecto de análise, de modo a clarificar o grau de importância de cada cena na sequência dos factos e a relação entre elas, a função desempenhada por cada uma e a sua incidência no ritmo da acção, acelerando-a ou atrasando-a.

Vejamos, então, a estrutura do Texto Dramático Definitivo:

Quadro 33: Estrutura do Texto Dramático Definitivo

Espaço	Tempo	Personagens	Função que cada personagem desempenha na cena	Ação	Função que cada cena e/ou diálogo desempenha no desenrolar da trama
País de origem: Brasil Jardim	Antes da morte do Pai de Lara	Lara Rodrigo	Lara é a personagem principal que anuncia o acontecimento que suscitará todo o conflito da acção Rodrigo é uma das personagens que contribui, também, para o conflito que irá dominar a acção das duas cenas seguintes	1.ª cena O anúncio da gravidez	Sendo a primeira cena, tem como função elucidar acerca dos factos mais relevantes que terão acontecido antes do início da acção representada e que darão origem ao desenrolar da trama, marcando o destino das personagens Lara e Rodrigo.
Casa de Lara		Lara Rodrigo Pai D. Rosete Lara	Lara é a razão do conflito entre o seu Pai e o seu namorado. Rodrigo é também causador da situação que deu origem ao conflito. A sua simples presença junto do Pai inflama ainda mais esse conflito Pai apresenta uma grande dominância sobre a sua filha Lara. Deixa perceber uma grande animosidade contra Rodrigo. Por outro lado, deixa perceber que a relação do par amoroso irá enfrentar alguns obstáculos, os quais alimentarão o desenrolar da trama, até à sua resolução ou <i>finale</i> . D. Rosete é uma personagem alcoviteira, cuja função é a de acirrar ainda mais o conflito entre o pai e a filha. Pivot do conflito	2.ª cena Comunicação da gravidez ao pai	A cena tem como função, para além de anunciar a gravidez de Lara ao Pai, demonstrar a oposição deste ao enlace de Lara e Rodrigo. A inclusão da personagem da D. Rosete só agrava o conflito, uma vez que esta apoia a posição do Pai, incitando-o. Por sua vez Lara demonstra que não fará, de modo algum, um aborto.
Cemitério Casa de Lara		Lara Rodrigo D. Rosete Pai	O casal, Lara e Rodrigo; são os pivots do conflito. O facto de se encontrarem às escondidas e serem descobertos contribui para o crescendo desse conflito. D. Rosete é a personagem que instiga o conflito que alimenta a trama. O Pai é a personagem que mantém aceso o conflito pela influência que tem sobre Lara, tentando tomar as decisões sobre o seu futuro	3.ª cena Os encontros secretos de Lara e Rodrigo	Os acontecimentos da cena 3 contribuem para o desenrolar da trama, nomeadamente, precipitando a acção da cena 4.
Casa de Lara Paragem do autocarro		Rodrigo Lara Amapola (amiga de Lara)	Rodrigo anuncia a sua partida para o estrangeiro, através do envio de uma carta (a carta remete-nos a um espaço ausente, que não se destina à representação, mas que existirá “fora de cena”). Lara é uma filha submissa e, como tal, não tem coragem de abandonar o pai, sobretudo num momento em que ele mais irá precisar dela e sofrer com a sua possível partida. Assim, ocorre uma situação – a doença repentina do pai (de novo num espaço ausente, que não se destina à representação, mas que existirá “fora de cena”) -, que pretende criar o <i>suspense</i> quanto ao futuro do casal amoroso e ao <i>finale</i> da acção, uma vez que impedirá Lara de fugir. Amapola é a mensageira da notícia relativa à situação ocorrida em simultâneo com a acção representada, mas “fora de cena”: o enfarte do pai. Tal acontecimento, apesar de existir fora de cena, tem um peso significativo na acção, demovendo Lara de fugir com Rodrigo.	4.ª Cena Lara e Rodrigo despedem-se	A cena revela que Rodrigo vai ter que fugir para outro país: as suas acções e o seu destino, são marcados pela influência das acções da personagem do Pai; Anuncia, assim, as tomadas de decisões das personagens Lara e Rodrigo e revela o destino, temporário, de cada um.
Casa de Lara		Lara	Lendo a carta enviada por Rodrigo, Lara relata o que se passou com ele num espaço ausente, extra-cénico, paralelamente com o decorrer da acção.	5.ª cena (micro-cena informante) Lara recebe uma carta de Rodrigo	Esta micro-cena relata as dificuldades enfrentadas por Rodrigo, num espaço ausente, “fora de cena”, em paralelo com a acção representada; Reforça as motivações que levaram Rodrigo a partir e informa que ele conseguiu alcançar os seus objectivos, reunindo as condições económicas para poderem, finalmente, ficarem juntos; É, igualmente, a cena que anuncia a passagem do tempo da acção – 2 anos.
Cemitério	Depois da morte do Pai de Lara	Lara Amapola	O discurso de Lara, nesta cena, tem como finalidade apresentar ao público a sucessão dos acontecimentos e a progressão da acção: o pai de Lara morreu e ela vai ter com Rodrigo a Portugal.	6.ª cena Lara vai ao cemitério “despedir-se” do pai	A cena acelera a progressão da acção em termos de passagem do tempo, pela sucessão de acontecimentos que relata, induzindo à ideia de aproximação da resolução da trama ou <i>finale</i> – informa que o pai morreu e que Lara vai, finalmente, ter com o Rodrigo, uma vez que já não há impedimentos para ficarem juntos; – – anuncia a resolução do conflito, o qual se deve à morte do pai.
Casa de Lara		Lara Amapola D. Rosete Tio Sobrinha Amigas de Lara	Também nesta cena Lara tem como missão apresentar ao público a sucessão dos acontecimentos e a progressão da acção: Lara vendeu a casa e despede-se das amigas, para, finalmente, ir ao encontro de Rodrigo. O Tio e a Sobrinha são personagens que contribuem, igualmente, para que essa informação seja dada ao público.	7.ª cena A festa de despedida	A cena anuncia ao espectador que Lara irá, finalmente, partir ao encontro de Rodrigo noutra outra país. Por outro lado, é uma cena que surge com a função de relatar um acontecimento descrito por uma das entrevistadas. Esta lamentava o facto de ter tido que vender a sua casa a um senhor que a pretendia para os encontros amorosos com a sua amante. Trata-se de um “quadro” ou uma micro-sequência, que poderia ser omitida ou isolada do resto, sem que isso interferisse com a lógica da trama.
Em Portugal		Lara Rodrigo	Lara surge com um carrinho de bebé, com um boneco sentado, o qual representa o filho do casal. A inclusão desta nova “personagem” marca, igualmente, a passagem do tempo: a criança já nasceu e cresceu, desde a partida de Rodrigo, 2 anos antes.	8.ª cena O reencontro de Lara e Rodrigo	Esta cena final surge como o “quadro” de um “final feliz”, uma vez que retrata o reencontro de Lara e Rodrigo, já com o filho de ambos, presente. Este facto marca não só a passagem do tempo, mas ilustra, também, a determinação de Lara, ao ter conseguido levar a sua gravidez até ao fim, apesar da oposição inicial do seu Pai. De igual modo, marca a vitória do casal amoroso sobre as contrariedades com que se depararam no decurso de toda a trama.

2. Regresso ao trabalho de mesa – 7.º Momento

Na 10ª sessão de trabalho, a sessão mais longa de todas as sessões existentes ao longo do processo, as alunas retomaram, o trabalho de mesa. Houve necessidade de se clarificar a situação contextual, definindo-se as sequências das cenas, de se clarificarem os diálogos, e de escrever o Texto Dramático Definitivo. A elaboração do caderno da encenação, onde foram registados todas as demarcações cénicas, elementos referentes à contracena e elementos referentes à cenografia e figurinos, funcionou como suporte conjugado com toda a estrutura do Texto Dramático Definitivo, sendo revistas e encontradas as respostas para as situações que ainda suscitavam dúvidas.

O trabalho de mesa não foi mais que uma revisão de toda a estrutura do Texto Dramático Definitivo. Todos os diálogos foram analisados e rectificados. Escreveu-se a versão definitiva dos diálogos que ainda não estavam completamente definidos. As anotações das marcações cénicas já delineadas foram, também, revistas e discutidas. Fez-se, ainda, uma revisão dos cenários e do guarda-roupa.

Notou-se uma diferença qualitativa no tipo de preocupações dominantes que se centraram no trabalho de criação/improvisação dramática, no espaço cénico, no trabalho de mesa e na revisão do caderno de encenação.

No decorrer das improvisações, o objecto de criação foi a construção da trama, em termos de diálogos e acção, através da caracterização das personagens, da contracena e das demarcações cénicas, tendo como referência a estrutura do Texto Dramático Provisório.

Por sua vez, a criação do Texto Dramático Definitivo suscitou a revisão do seu conteúdo, analisando-se os seus pormenores e as suas possíveis contradições, as omissões e/ou repetições nos diálogos criados e estrutura da acção.

Por exemplo, o facto de o Rodrigo ter viajado de navio para Portugal, ter passado fome durante a viagem e, a dada altura, ter ‘matado’ a fome com uma maçã que havia encontrado no chão, tinha sido um elemento da acção que o grupo havia decidido incluir por se tratar de uma situação verídica, narrada por um dos entrevistados. Só se percebeu a sua omissão no Texto Dramático

Definitivo nesta fase de análise de Trabalho de Mesa. Houve, então, a preocupação de incluir essa situação na estrutura da acção, criando-se, assim, uma micro – cena informante, que foi a 5.^a Cena – *lara recebe uma carta de Rodrigo*:

[84A17(S10)GG] – “Vai ter o navio, vai ter o sítio onde trabalha...”

[85A13(S10)GG] – O navio não. Vai ser narrado, não vamos fazer um navio...

[86A1(S10)GG] – Claro.

[87A13(S10)GG] – Tudo o que vai acontecer no navio vai ser o narrador.

[88A1(S10)GG] – Ou até se faz sombras chinesas do navio.

[89A8(S10)GG] – Como nós fizemos...

(...)

[91A7(S10)GG] – Depois vê-se a maçã. Nós temos maçãs em casa, não temos?

[92A15(S10)GG] – Vê-se assim a maçã a cair e ele...”

Houve, de novo, negociação de propostas cenográficas, embora muitas das cenas já tivessem sido dramatizadas e, por isso, experimentadas algumas soluções cénicas. No entanto, em alguns dos casos, não tinham sido completamente definidos todos os aspectos relativos à estratégia e sequência lógica de algumas cenas. Percebe-se, porém, que o trabalho de mesa não será o espaço onde se podem encontrar soluções cenográficas. Só o trabalho de palco e a representação proporcionaram as resoluções cénicas concretas definitivas, clarificando alguns aspectos da situação contextual:

[115A15(S10)GG] – “Olha, é assim a minha opinião, a amiga podia dizer à lara que era para se encontrarem, para partirem.

[116A1(S10)GG] – À noite ia ter à janela... desculpa.

[117A15(S10)GG] – E ela fugia. E quando já estava para partir, para embarcar, a amiga vinha a correr para dizer que o pai estava a morrer, com um ataque cardíaco e ela acabava por decidir não partir.

[118A13(S10)GG] – No comboio, na estação....

[119A1(S10)GG] – Mas em parte a Filipa até tem razão. Mas como é que vamos fazer isso? Ela vai partir e depois como é que vamos logo a seguir para a cena de ela voltar para trás...”

(...)

[133A7(S10)GG] – Três cantos da sala com três cenários e vai-se iluminando. No teatro vê-se isso.

[134A17(S10)GG] – Acho que isto está muito complicado”.

Os alunos retomaram a cena inicial do Texto Dramático Definitivo para, a partir daí, seguindo a ordem das cenas, reverem todo o caderno de encenação. Todo esse processo não foi mais do que a constatação e confirmação de que o argumento estava criado e mais nada havia a fazer além da repetição dos ensaios, com base no caderno de encenação. A partir desse momento, a nossa

atitude enquanto docente da disciplina passaria a ser mais interventiva, no sentido de estimular os alunos na criação do seu próprio projecto em consonância com o ponto de partida, supervisionando-o. Uma vez que, naturalmente, dispomos de uma maior experiência e formação, contribuimos para que não houvesse desvios, formando os alunos/actores no seu trabalho de criação do produto artístico.

É feita uma revisão mais extensa, relativamente à 7ª cena, pela única razão de se tratar da que inclui maior número de pessoas e, conseqüentemente, maior jogo de marcação cénica e de adereços, nomeadamente, entre as personagens do Tio, da Sobrinha e da Iara. Com efeito, essa é a cena com a qual os alunos gastam mais tempo ao longo desta sessão nº 10.

A distribuição da personagem principal pelas alunas/actrizes uma vez que a sua representação iria ser *desdobrada* por diversas alunas estava, também, basicamente concluída:

[631A3(S10)GG] – “Que Iaras são? És tu e a...
[632A9(S10)GG] – A Inês, a Márcia, a Carla e a Sofia...”

Continuando a análise do trabalho textual, foram, ainda, revistas as marcações cénicas, que nesta 7ª cena eram particularmente importantes. Havia que defini-las claramente, uma vez que, em conjunto com o próprio diálogo e o trabalho de corpo das personagens, caracterizavam aquilo a que Stanislavsky chamou de *sub-texto*, já que a cena pressupunha um jogo de malícia entre as personagens Tio, Sobrinha e Iara:

[634A10(S10)GG] – “Então o tio diz “Boa tarde”, a Iara responde e diz: “Olá, já cá estão?” O tio: “Sim, nós tínhamos combinado, até já estou um bocado atrasado”. A Iara: “É verdade, desculpe, mas o que é que queria?” Lembrou-se, mas não sabia o que é que eles iam lá fazer. “Vínhamos buscar...” responde o tio, só que entretanto a Filipa (a sobrinha) depois mete-se.

[635A9(S10)GG] – Exacto!

[636A10(S10)GG] – E diz “Ah, vinha buscar as chaves da casa!” E o tio diz: “Ó querida acalma-te” e tu perguntas “Querida?” “Sim, querida sobrinha” e a sobrinha diz “Eu quero é a chave”.

[637A8(S10)GG] – Não, ela tem de dizer Paizinho...

[638A13(S10)GG] – Paizinho eu quero a chave (com uma voz muito suave)

[639A8(S10)GG] – E tem de se meter pelo meio, por exemplo, o outro a meter-se com as minhas amigas e ela “Paizinho” (voz de quem chama a atenção para si).”

(...)

[646A10(S10)GG] – “O tio começa a olhar para as raparigas... (voz de quem está a chamar a atenção para o trabalho novamente) e a sobrinha chama-o à atenção. A sobrinha diz “Paizinho” (dando um berro)

[647A4(S10)GG] – Então e a lara não pergunta “Tio? Paizinho?”
[648A15(S10)GG] – Já está aqui...
[649A10(S10)GG] – Pergunta em cima, porque o tio diz...
[650A4(S10)GG] – Então mas ela agora não chama pai?
[651A8(S10)GG] – Pois e ela diz: “Ou bem que é tio, ou bem que é sobrinha.”
[652A15(S10)GG] – “Ou bem que é filha, ou bem que é sobrinha.”
[653A8(S10)GG] – É isso. E ele: “É, é... eu sou como um pai para ela, eu sou tio como um pai”.

Como iremos constatar, o trabalho textual estava praticamente concluído. Tratou-se, contudo, de um processo demorado, pela minúcia que tal tarefa implicou e pela necessidade de se articularem pormenores que, eventualmente, haviam sido descuidados ou ficado menos claros, como por exemplo, os figurinos. Os próprios alunos queixar-se-ão da morosidade da tarefa:

[722A7(S10)GG] – “Está quase, está quase... (aos pulos de alegria)
[723A10(S10)GG] – Está quase? Tu já viste o que fizemos desde que chegamos?
Duas cenas.
[724A7(S10)GG] – Não, fizemos a primeira, a segunda, a sexta e a sétima.
[725A10(S10)GG] – Duas cenas e meia.
[726A7(S10)GG] – Não, nós já fizemos 4 cenas.
[728A15(S10)GG] – Falta a terceira e a quarta.
[729A10(S10)GG] – Ainda faltam 2 cenas.”

Na sequência do trabalho desenvolvido, tentaram esboçar a situação contextual e os diálogos possíveis para a última cena do Guião (8.^a cena – *O reencontro de lara e Rodrigo*) ainda que sem carácter definitivo:

[865A8(S10)GG] – “Eles ficam assim com uma cara: “Olha Rodrigo, o nosso filho!”
[866A3(S10)GG] – Olha, e o bebé como é que fica?
[867A15(S10)GG] – Não podemos ignorar muito o bebé porque ele ficou muito contente por ela ficar grávida”.
(...)
[882A4(S10)GG] – “Quantos anos tem o bebé?
[883Várias(S10)GG] – 2
[884A7(S10)GG] – 2 não, tem 1 ano.
[885A2(S10)GG] – e alguns meses.
[886A13(S10)GG] – E 4 meses.
[887A4(S10)GG] – Então já caminha.
[888A13(S10)GG] – Já, já caminha, já é grande.
[889A7(S10)GG] – Um ano e poucos meses”.

Acabado o trabalho textual, decidiram escrever a carta que a personagem Rodrigo enviava a lara (cena 5) a qual não tinha sido ainda elaborada, apenas esboçada:

[913Várias(S10)GG] – “Acabamos! (gritos)
[914Várias(S10)GG] – Falta a carta! Falta a carta!

[915(S10)GG] – OH! OH!”
 (...)
 [948A11(S10)GG] – “Carta do Rodrigo.
 [949A4(S10)GG] – Qual é o ... contexto?
 [951A11(S10)GG] – O contexto...
 [952A15(S10)GG] – Não tem de ser ele a dizer que passou muita fome.
 [953A4(S10)GG] – Então tem de ser uma carta séria, não pode ser como a outra,
 “minha querida...”
 [954A15(S10)GG] – Sim, mas com a ...
 [955A7(S10)GG] – Podemos meter uma carta séria mas num contexto assim em
 quadra, outra vez.
 [956A13(S10)GG] – Em quadra? Escrever em verso?
 [957A15(S10)GG] – Em quadra, como nós fizemos em verso.”
 (...)
 [1002A11(S10)GG] – “Olha, querem ouvir como é que está a ficar?
 [1003A8(S10)GG] – Sim.
 [1004A4(S10)GG] – Lês tu?
 [1005A13(S10)GG] – Muita fominha passei...
 [1006A4(S10)GG] – Não, lê tudo do princípio.
 [1007A13(S10)GG] – lara meu amor já cheguei ao meu destino mas comi uma
 maçã que me deu a volta ao intestino. Era uma linda maçã que
 estava caída no chão quando lhe dei uma trinca, encontrei logo
 um morcão.
 [1008A4(S10)GG] – Podias pôr “era uma podre maçã”.
 [1009A13(S10)GG] – Não, tinha de ser linda...
 [1010A11(S10)GG] – Se não ele não pegava nela para a comer, não é?
 [1011A13(S10)GG] – Tá. Muita fominha passei nesta viagem de barco, mas agora
 que enriqueci já podes vir de jacto.(risos)
 [1012A7(S10)GG] – Até podias vir de jacto.
 [1013P(S10)GG] – Pouco romântica. (risos)”
 (...)
 [1049A13(S10)GG] – “Agora a despedida como é que fica?
 [1050A15(S10)GG] – Agora me despeço...
 [1051A13(S10)GG] – Agora me despeço?
 [1052A15(S10)GG] – Mas não falamos do tempo, atenção.
 [1053A4(S10)GG] – Então não está?
 [1054A15(S10)GG] – Não... e os dois anos... Dois anos para ela aparecer com a...
 [1055A8(S10)GG] – E dois anos passaram dois anos já lá vão...
 [1056A3(S10)GG] – É, podes pôr.
 [1057A7(S10)GG] – Mas continuas a ser a lara do meu coração.
 [1058A8(S10)GG] – Mas continuas para sempre lara do meu coração.”

3. O final do processo de criação: uma reflexão processual

No decurso da última fase do Trabalho de Mesa, que definiu o Texto Dramático Definitivo, fomos recorrendo a uma série de medidas pontuais que, em nosso entender, contribuíram para a sistematização de toda a acção dramática criada.

Encontrada a sucessão diacrónica dos acontecimentos, tentámos captar as mudanças criadas pela acção dramática, após a determinação da situação inicial e do momento final da acção. No que diz respeito à construção da história,

reelaboramo-la oralmente, como um pequeno romance, com a ajuda dos episódios, contada diacronicamente, o que permitiu evidenciar a lógica dos acontecimentos e refazer, com base no discurso dramático, uma narrativa coerente. Esta actividade permite, sempre que necessário, constatar todo o passado da ficção ou, se preferirmos, o passado das personagens, a sua história de vida, uma vez que nem sempre temos o ponto de partida exacto da história, dos acontecimentos que provocaram o enredo, porque este nem sempre coincide com o início da representação, podendo ser anterior ou posterior.

Determinaram-se os marcos espaço- temporais: o *onde* e o *quando* de cada uma das cenas.

Fez-se a análise das personagens – quem intervém, de que falam, que função desempenha cada uma na cena – e da acção – como incide cada cena na sequência dos factos em termos de grau de importância, qual a relação entre elas, que função desempenha cada uma, como incide cada cena no ritmo da acção: se acelera ou atrasa.

No que diz respeito às personagens, cada uma foi surgindo com a função particular de contribuir para o desenrolar da trama, estabelecendo diálogos que mais não foram que *representações* de conversas sociais: fornecendo-nos ferramentas para uma escrita acerca de pormenores do diálogo que entendemos serem mais significativos e informando as nossas escolhas no espaço de ensaio, “fazendo coisas com as palavras”.

A ideia de “fazer coisas com as palavras” evidencia a utilidade de analisar aquilo que o diálogo faz, também, no palco, pelo que destacamos dois tipos de elocuições:

- As elocuições permanentes – constata os factos;
- As elocuições *performativas* – fazer algo com as palavras, como por exemplo: ordens, pedidos, promessas...

Uma outra medida foi a consideração das anotações ou didascálias existentes e a determinação de quais os aspectos que incluíam. Todas as anotações que iam sendo feitas, com o decorrer das diversas improvisações e dos diversos momentos de trabalho de mesa, foram importantes para a criação das diferentes personagens, sobretudo quando se tratavam de personagens que

seriam desdobradas por diferentes alunos/actores, como foi o caso das personagens Lara e Rodrigo.

Verificou-se, depois de escrito o guião definitivo do texto, houve necessidade de voltar ao trabalho de mesa, antes de serem retomados os ensaios. Foram sendo feitas leituras do texto, o que contribuiu para a apreensão total do mesmo por todo o grupo, para além de despoletar leituras dramáticas, as quais contribuíram para trabalhar algumas entoações, modelações, pausas e sentido de algumas passagens.

Todo o trabalho de mesa final foi, em nosso entender, importante em termos de análise do texto, da compreensão da trama. Com efeito, este trabalho facilitou a compreensão da trama e reflectiu-se num melhor desempenho, em termos de representação, permitindo a interiorização das características das personagens, as suas emoções e situações. Embora nem sempre se recorra a esta estratégia, considerámo-la bastante eficaz.

O nosso propósito foi, simplesmente, o da análise do trabalho textual em termos de revisão de marcações cénicas, que era importante ficarem claramente definidas em conjunto com o próprio diálogo e trabalho de corpo das personagens e a revisão dos apontamentos cenográficos: adereços e figurinos e tomadas de decisões definitivas relativamente ao caderno de encenação. No entanto, entendemos que esta tarefa poderá ter contribuído favoravelmente para o trabalho dos alunos/actores, em termos de interiorização e sistematização da acção dramática.

Quando pretendemos descrever resumidamente a acção, de um texto teatral, fazêmo-lo, frequentemente, dividindo-o em três momentos do contínuo temporal. **Os momentos de segmentação do texto** traduzem-se numa operação abstracta, baseada numa análise de conteúdo que possibilita determinar o que aconteceu e *o que foi dito*. Tal operação distingue:

- a) A situação inicial do aqui e agora, que indica o ponto de partida da acção do texto;
- b) O texto – acção, que engloba um conjunto de situações encadeadas entre si;
- c) A situação final ou ponto de chegada.

Este tipo de análise clarifica as linhas de acção e o sentido das mesmas, não se preocupando com as motivações psicológicas.

Assim, o texto criado pelos alunos pode ser resumido nos três momentos:

a) A situação inicial do aqui e agora, que indica o ponto de partida da acção do texto:

– O par amoroso da história encontra-se e ela (lara) conta-lhe que está grávida. Ele (Rodrigo) fica satisfeito com a ideia de vir a ser pai, mas é alertado para a oposição que o pai dela irá fazer ao enlace dos dois, podendo pois criar-se um conflito.

Usualmente o início de todo o texto teatral é marcado por uma série de indícios temporais, que são dados pelas primeiras réplicas e/ou pelas didascálias iniciais. As didascálias podem revelar, também, um conjunto de indícios, para além dos nomes das personagens, o ano em que ocorre a acção, o vestuário, a decoração, etc.

b) O texto – acção, que engloba um conjunto de situações encadeadas entre si:

– Acontecimentos relacionados com a oposição do pai à vida em comum do casal amoroso; fuga do rapaz para outro país; morte do pai; preparação da partida da rapariga para ir ao encontro definitivo do rapaz.

Com o desenrolar da acção, os próprios diálogos encarregam-se de marcar, ou não, o tempo, conforme o caso, retratando a evolução da situação contextual. Assim, o medo de enfrentar o pai, o confronto entre este e Rodrigo e a necessidade que este último tem de fugir para salvar a sua própria vida, são dados que vão sendo revelados pelos diálogos e pela evolução da acção.

Por outro lado, a cena do cemitério, em que a personagem lara se vai despedir do pai, tem como função informar que o pai morreu e que ela, finalmente, vai viver com Rodrigo: já não há impedimentos para ficarem juntos. A resolução do conflito deve-se à morte do pai.

c) A situação final ou ponto de chegada:

– Reencontro do casal amoroso.

A situação do final do enredo deve funcionar como um segmento autónomo que expõe o desenlace da acção e o funcionamento temporal do texto na sua totalidade.

No caso da cena final do presente projecto, consideramo-la um *quadro* final. Isto porque se trata, em nosso entender, de um momento que, naturalmente, tem relação com toda a acção precedente, mas que poderia ser dispensado, se assim entendêssemos, uma vez que a cena que o antecede já havia deixado em aberto que o casal amoroso iria, finalmente, ficar junto. Como tal, este quadro apenas retratava e confirmava o momento do reencontro do casal amoroso, *ilustrando* sua vitória sobre todos os obstáculos que tinham tido que enfrentar.

O que caracteriza um quadro é o facto de apresentar diferenças que significam que o tempo passou, que as condições e os lugares mudaram. O quadro é a figuração de uma situação nova e relativamente autónoma. Neste caso, poderia ser um novo ponto de partida para a criação de um novo texto e de um novo enredo.

Se relembrarmos alguns dos objectivos que nortearam o nosso projecto, verificamos que um deles visava o conhecimento das histórias de vida relatadas pelas entrevistas aos imigrantes no nosso país, para percebermos quais as razões que os levaram a deixar o seu país de origem.

Assim, os três momentos de segmentação do texto que antes destacámos: *a) a situação inicial do aqui e agora, que indica o ponto de partida da acção do texto; b) o texto – acção, que engloba um conjunto de situações encadeadas entre si; c) a situação final ou ponto de chegada*, permitem estabelecer um paralelo com as situações de vida por que cada um dos imigrantes entrevistados passou. Vejamos de que modo:

a) *O ponto de partida da acção do texto* [o par amoroso da história encontra-se e ela (lara) conta-lhe que está grávida. Ele (Rodrigo) fica satisfeito com a ideia de ir ser pai, mas é alertado para a oposição que o pai dela irá fazer ao enlace dos dois, podendo criar um conflito]. Identifica-se com as diversas razões, narradas pelos entrevistados, que os levaram à tomada de decisão de partir do país de origem;

b) *O texto – acção, que engloba um conjunto de situações encadeadas entre si* [acontecimentos relacionados com a oposição do pai à vida em comum do casal amoroso; fuga do rapaz para outro país; morte do pai; preparação da partida da rapariga para ir ao encontro definitivo do rapaz], identifica-se com a descrição das diversas histórias de vida feita por cada um dos imigrantes entrevistados e o encadeamento das mesmas, elaborado pelos alunos numa das fases iniciais do projecto;

c) *A situação final ou ponto de chegada* [o reencontro do casal amoroso] identifica-se com o momento de chegada dos imigrantes ao nosso país. Este paralelismo vem confirmar a intenção de que a criação do texto fosse motivada, o mais possível, pela influência das histórias de vida dos imigrantes entrevistados. Naturalmente que, a dado momento, houve um desvio dessa base de influência, pela estratégia criativa utilizada, nomeadamente, as improvisações dramáticas que, como se verificou, despoletaram situações imprevistas, as quais, naturalmente, implicaram um rumo diferente do dos indutores de criação, ou seja, as narrativas dos entrevistados.

Ao longo da criação do texto, em função das necessidades de criação de determinados discursos, cenários e marcações cénicas, vamo-nos apercebendo que o texto teatral que vai sendo criado apresenta **temporalidades diferentes.**

Existem duas temporalidades distintas no "*acto teatral*": a da representação (em função de cada tipo que a caracteriza e, em alguns casos, de determinadas culturas) e a da acção que é representada. Podemos entender facilmente o tempo teatral como a relação entre estas duas temporalidades, relação que depende não tanto da duração da acção representada e da representação, mas do modo de representação: "*trata-se ou não da "reprodução" (mimética) de uma acção real? Trata-se, pelo contrário, de uma cerimónia cuja duração própria é singularmente mais importante que a dos acontecimentos que ela "representa"?* Ubersfeld (1993: 144)"

Em Teatro, o tempo presente é o da representação e coincide com o presente do espectador. A escrita teatral é uma escrita no *presente*. No entanto, como sabemos, existem referências a tempos passados e a tempos futuros, referentes extra-cénicos, que pela sua natureza, não podem ser

mostrados e escaparão à representação. Assim, quer o tempo da história quer a duração vivida, não serão referentes construídos em cena. Os acontecimentos passados são remetidos para um *fora de cena*, servindo de referência simbólica, não como provas do surgimento de um conflito actual.

Existe, portanto uma descontinuidade temporal, como salienta, ainda, Ubersfeld (op.cit.: 149):

“o vivido é objecto de investigação e, por ele mesmo, se imagina como dotado de uma referência autónoma, fora de cena; a ruptura com a unidade de tempo obriga o espectador a dialectizar a totalidade daquilo que se lhe propõe, a reflectir sobre os intervalos. A consciência do espectador sem a necessidade de inventar o processo que encha os vazios ou saltos no tempo.

O espectador vê-se, também, forçado a reflectir sobre a natureza autónoma do tempo teatral, aspecto decisivo e específico, dado que o tempo da representação mostra-se como não homogéneo com o tempo da história referencial”.

Quanto ao tempo do texto de teatro, este remete-nos para o tempo real da representação, o aqui e agora, um tempo acerca do qual o texto pouco diz, marcado por referência cronológicas abstractas. Por outro lado, trata-se de um tempo que não se vê, que apenas é dito, pelo que há necessidade de se inventarem continuamente signos visuais.

A esse propósito podemos referir, como exemplo, a inclusão de elementos visuais que contribuíram para a percepção da passagem do tempo, nomeadamente pela modificação de elementos do cenário e roupas da personagem principal, Iara. Na cena da “festa de despedida” (cena 7) que organiza antes de partir ao encontro de Rodrigo, já depois da morte do pai, Iara apresentou uma roupa diferente daquela que usou nas cenas anteriores. Também os adereços que caracterizavam o cenário da sala de Iara foram modificados, sendo tudo feito de para dar a perceber a passagem do tempo: agora ela era autónoma e dona do seu destino.

De igual modo, a *Cena 8*, que representa a chegada de Iara a Portugal, reencontrando Rodrigo, tem como finalidade a demonstração da passagem do tempo. Para tal, Iara surge com um elemento visual novo, que é um carrinho de bebé, com um boneco sentado, demonstrando que o seu filho tinha nascido e, naturalmente, crescido, uma vez que haviam passado dois anos desde a partida de Rodrigo.

O próprio discurso das personagens contém *significantes temporais*:

a) – É um discurso repleto de *micro - sequências informantes* que anunciam a progressão da acção, a passagem do tempo, a sucessão dos acontecimentos. Nesse contexto, destaca-se a *Cena 4*, em que lara recebe uma carta de Rodrigo, onde lhe pede que se encontre com ele e nos explica a razão da marcação desse encontro. Esta cena tem como função dar-nos a conhecer que Rodrigo irá partir para outro país, mas que lara não o acompanhará devido ao seu pai ter sofrido um enfarte. Já antes, durante o trabalho de mesa, o grupo havia tomado uma opção relativamente à estratégia de anunciar a saída de Rodrigo da cidade, conforme se pôde verificar pelo diálogo:

[353A19(S7)GG] – “Então não temos a saída do Rodrigo da cidade.

[354A2(S7)GG] – Não, isso fica depois implícito nos diálogos”.

Também a *Cena 5*, a *Cena 6*, a *Cena 7* e a *Cena 8* têm como função anunciar a progressão da acção, a passagem do tempo e a sucessão dos acontecimentos:

– Na *Cena 5*, Rodrigo envia uma carta a lara, descrevendo as dificuldades da sua viagem até Portugal e anunciando que já tinha reunido as condições necessárias para que, finalmente, pudessem ficar juntos;

– A *Cena 6*, em que as personagens lara e Amapola se encontram no cemitério, informa-nos da morte da personagem do Pai;

– A *Cena 7*, em que lara promove uma festa de despedida às suas amigas, tem como função anunciar ao espectador que ela irá partir, indo ao encontro de Rodrigo;

– A *Cena 8* ilustra o reencontro do casal amoroso, agora já com o seu filho presente, e passados dois anos desde o início da trama. Esta cena sintetiza, através de uma acção simples, que é o encontro das três personagens: (1) a determinação de lara ao ter levado a sua gravidez até ao fim, apesar da oposição do seu Pai, (2) o sucesso de Rodrigo ao ter conseguido reunir as condições necessárias para trazer a sua família para junto de si e (3) a vitória de ambos, ao terem conseguido transpor todos os obstáculos que lhes tinham sido criados.

b) – De igual modo, determinadas *micro - sequências cénicas* dão-nos conta de outro *tempo distinto*, extra - cénico, simultâneo ou não. É, também, feita a referência a espaços que em princípio não se destinam à representação, mas que são mencionados no enredo ou relatados pelas personagens. São os espaços ausentes de onde as personagens poderão ter vindo ou para onde planeiam ir, existindo *fora de cena*:

Como exemplo temos a *Cena 4*, que tem como função, para além de anunciar a partida de Rodrigo para o estrangeiro, destacar que em simultâneo com o decorrer da acção representada – enquanto Lara tinha ido ao encontro de Rodrigo -, num espaço ausente, isto é, *fora de cena*, a personagem do Pai teria tido um problema grave de saúde, o que demoveria Lara de partir com Rodrigo. Temos também a *Cena 5* em que Rodrigo escreve a Lara, relatando-lhe a sua viagem, os momentos difíceis por que passou e anunciando-lhe que já tinha chegado ao seu destino, que tinha enriquecido e que ela já poderia ir ao seu encontro.

c) – Pode ocorrer, ainda, a chamada *simultaneidade*, em que funcionam diversos lugares cénicos na área de jogo, indicando que existem em simultâneo, na acção, diversos grupos ou indivíduos. A este propósito podemos destacar a simultaneidade de três espaços cénicos na área de representação que ocorreram com a *Cena 3* e as suas *micro - sequências*: (1) do *cemitério* – em que Rodrigo e Lara se encontram às escondidas e na qual D. Rosete espreita o casal -; (2) da *casa do Sr. Arnaldo* – onde está o Sr. Arnaldo sentado a ler o jornal e para onde D. Rosete corre assim que sai do cemitério -; (3) e de novo no *cemitério* – onde se encontram todas as personagens intervenientes nas três cenas.

d) – Para a análise do funcionamento temporal do texto deveria fazer-se a lista completa dos *determinantes temporais* (adjectivos ou advérbios, segundo a denominação tradicional) e de todos os sintagmas temporais; para ele tomaríamos nota das ocorrências que indicam um funcionamento particular do tempo. No entanto, optámos por não proceder a tal tarefa, por não ser relevante neste contexto de formação.

e) No momento de elaborar uma relação dos significantes temporais não podemos esquecer da análise dos tempos verbais que indicam a presença do futuro e do passado. A frequência relativa de uns e de outros no sistema, necessariamente presente, do texto dramático, indica uma relação precisa com o tempo.

O trabalho de encenação destaca a necessidade da divisão em **micro-sequências**, que como salienta Ubersfeld (1993: 166):

“dão o verdadeiro ritmo e o sentido do texto: tiradas, trocas rápidas (as réplicas, verso a verso, dos clássicos) combinações de micro - sequências com múltiplas personagens; cenas articuladas em numerosas micro - sequências, ou cenas formadas por duas ou três massas compactas; cenas com deslizes contínuos ou com cortes muito claros; cenas progressivas ou cenas com micro – sequências recorrentes; cenas articuladas a partir do denotado; cenas com articulações "invisíveis".

Entende a autora que a micro - sequência funciona como uma fracção do tempo teatral (textual ou representado) na qual *acontece algo que pode ser isolado do resto*. O sentido que esta divisão implica, por parte do leitor e do encenador, uma vez que essa divisão não é pré-estabelecida, mas exige que se construa, lembra-nos a *Cena 7*, que relata o episódio do *tio* e da *sobrinha* que pretendem comprar a casa de lara.

As micro - sequências articulam-se, também, pela gestualidade (didascália) e pelo conteúdo dos diálogos, ou pelas articulações de conteúdo num discurso (as fases de um argumento, de uma discussão). Desse modo, a cena em questão retrata uma micro - sequência cujo sentido foi construído em função do significado geral que se quis dar à cena, supondo elementos *não - ditos*, tais como: o tom de malícia usada no discurso das personagens intervenientes, os movimentos corporais ligeiramente sensuais usados pela personagem da *sobrinha* e os olhares de cobiça lançados pela personagem do *tio* às personagens femininas em cena. A micro - sequência pode ser considerada como uma forma - sentido que não se constitui de modo rigoroso até ao momento da representação.

A este propósito, Barthes (1970) estabelece uma distinção entre sequências - núcleo e sequências - catálise. Estas últimas são sequências de ambientação e adorno, pelo que são dispensáveis à lógica temporal - causal do

relato. Não se tratando de uma distinção rigorosa é, contudo de grande operatividade, particularmente no que se refere ao texto teatral, pois permite-nos distinguir nele, o essencial e o acessório, como é o caso da cena referida anteriormente.

Pensando nos diferentes momentos da acção é, naturalmente, **a ideia de actos** que nos surge. Cada acto pressupõe, necessariamente, as unidades relativas ao lugar e ao tempo, bem como o desenvolvimento de factos presentes desde o início. Mudar de acto não significa que os dados mudem, até porque esses dados se irão repetindo de acto em acto, com um encadeamento lógico.

No entanto, no caso do presente projecto, optámos por um acto único, para o qual foram sendo criadas diferentes cenas, a que Ubersfeld (1993) chama de **sequências médias**.

A articulação dessas sequências é feita em função da sucessão do relato (o funcionamento diegético), de forma clara, para o que, sempre que necessário, se recorre à reaparição dos elementos que podem contribuir para a clarificação desse relato. Os detalhes devem ser desvendados gradualmente, de modo a deixar perceber que algo irá acontecer, para que haja algum *suspense*.

Ubersfeld (1993: 165) destaca que *“no teatro “clássico” a sequência média vem textualmente determinada, situa-se como unidade de alcance inferior (mais curta) em comparação com as grandes unidades (os actos); com o nome de cena (à qual se junta o número da mesma), a dramaturgia clássica marca as entradas e saídas das personagens. Deste modo, a cena ou a sequência média define-se, sem equívocos, por uma determinada configuração de personagens”*.

Usualmente, as sequências médias não se articulam em função das entradas e saídas, mas em função dos *intercâmbios* entre personagens. Com o trabalho de encenação destaca-se ou encobre-se os cortes entre essas sequências médias, podendo-se, ainda, marcar esses cortes quer pela presença constante dos actores em cena quer pelas pausas entre as cenas, por vezes com o *correr do pano*.

No nosso caso, referimo-nos às sequências médias sempre como *cenas*, talvez pela nossa formação teatral mais tradicional. Toda a representação teatral foi feita sem o *correr do pano* e as sequências médias ou mudanças de cenas foram sugeridas pela entrada e saída de personagens, bem como pelo intercâmbio entre elas, para além de algumas, poucas, interrupções para as modificações nos *apontamentos* de cenários, sempre à vista do público.

Em termos de **funções das personagens**, existe uma riqueza na variedade de personagens que podemos retratar, quando envolvidos em projectos de criação dramática. O interesse em ‘pessoas reais’ é reforçado pela ideia de que no palco as personagens devem ser como as da vida. Temos sempre a expectativa de que as personagens sejam criadas de acordo com tipos sociais reconhecidos, mas que simultaneamente tenham algo escondido acerca da sua personalidade, que se vá revelando aos poucos e que as suas motivações sejam percebidas gradualmente. Por outro lado, as suas acções são associadas às suas palavras e vamos aprendendo a discernir as implicações do conteúdo daquilo que é dito e a sua adaptação às alterações das circunstâncias, no que diz respeito à trama, caracteriza a sua evolução.

Wallis & Shepherd (2002) destacam que a análise do texto ou da própria representação desse texto, permite-nos perceber as motivações das personagens, entender a estranheza do seu comportamento, as suas terríveis faltas de carácter ou as tomadas de decisões cruciais em termos de acção, as quais afectarão os seu destino. Perante estas circunstâncias, tal como na vida, a nossa resposta às personagens dramáticas é o nosso próprio julgamento sobre elas.

Cada uma das personagens tem uma função específica na acção. No caso do nosso texto dramático, temos:

- As personagens que servem a trama:
- . As personagens principais *Rodrigo* e *Iara*, à volta das quais a trama da acção se desenrola: são os pivots do conflito;
- . O *Pai*, que é a personagem que mantém vivo o conflito, pelo poder que exerce sobre a filha, *Iara*.

– As personagens de carácter, que se enquadram num determinado estereótipo:

. *D. Rosete*, que é uma alcoviteira, instiga o conflito entre o Pai e lara, conflito esse que alimenta a trama;

. O *Tio*, que é um homem que compra uma casa para instalar a sua amante, o que socialmente é visto de forma bastante negativa e é pretexto para situações jocosas e de maledicência;

. A *Sobrinha* que é a amante que aceita ser sustentada por um homem mais velho em troca dos seus ‘favores’. Trata-se de uma situação que é, igualmente, vista negativamente pela sociedade e que é motivo de caricatura.

– As personagens com uma função formal que, na comunicação teatral, pode ser a de narrador, ou de confidente, ou de despiste do público, etc.:

. *Amapola*, a amiga de lara, desempenha uma função de mensageira e de confidente de acontecimentos que ocorrem em simultâneo com a acção representada, mas “fora de cena”.

Quanto à **definição das personagens**, o seu desdobramento aconteceu devido ao grande número de pessoas que compunham o grupo. Assim, a personagem lara foi desdobrada e representada por quatro alunas diferentes.

Ressalve-se que mesmo após a construção do guião da história, ficou decidido deixar em aberto qualquer possibilidade de modificação, se assim se entendesse. Contudo, houve a preocupação de ficarem definidas as personagens em termos de características físicas e psicológicas, para que houvesse uma similaridade de actuação e de caracterização (física e psicológica) entre as várias alunas que representavam uma mesma personagem, naturalmente, respeitando as suas próprias características pessoais nessa criação. Não se pretendia, de modo nenhum, cópias ou imitações, mas apenas interiorização de elementos específicos comuns que caracterizariam a personagem criada pelas quatro alunas.

Houve a preocupação de se chegar a um consenso acerca das características físicas de algumas personagens, nomeadamente a de lara, a da D. Rosete e a do Pai. Os alunos lançaram, verbalmente, as suas propostas relativamente às características físicas: postura, timbre de voz, cabelo; aos

figurinos; e às características psicológicas: como seria o seu carácter, como se comportariam. Foi essa partilha de ideias e anotação das mesmas, que foi delineando a *imagem* das personagens e a sua posterior construção ao longo das improvisações e ensaios. Estávamos, assim, a construir as fichas das personagens.

Os próprios nomes das personagens foram encontrados em função do quadro social em que se inseriam na acção. No caso do nome de lara, tratava-se de um nome que, actualmente, é conotado com muitas mulheres vindas do Brasil à procura de melhor sorte e, por isso, um nome brasileiro banalizado entre nós. O nome Rosete é um nome antigo e fora de moda, por isso muito pouco usual, a não ser entre mulheres de idade mais avançada. Para além de todas esses argumentos, no caso particular desta última, a escolha do nome deve-se também ao facto de ser entendido como um nome adequado a uma figura tão *popular*, conotado, assim, com um sentido depreciativo da sua figura.

Como já pudemos constatar, algumas alunas/actrizes destacaram-se pelo seu desempenho, criatividade, capacidade de metamorfose. Ora, em muitas das situações, a sua criação e interpretação influenciaram o curso da acção e a estrutura dos diálogos. No que diz respeito à personagem feminina principal, lara, por exemplo, houve uma linha de representação dominante, comum às quatro alunas/actrizes que a interpretaram, ainda que com as *nuances* próprias, em função das características de personalidade de cada uma, o que implicou, naturalmente, criações distintas e personalizadas. Tal circunstância foi fundamental, por não pretendermos, de modo algum, a valorização da imitação. Essa linha de representação dominante foi, essencialmente, resultado do trabalho de criação de duas das quatro alunas que interpretaram a referida personagem.

Do mesmo modo, a aluna responsável pela representação da personagem da D. Rosete teve grande peso na caracterização da referida personagem, recorrendo, para tal, ao uso de expressões populares, frases feitas e uma postura, por vezes raiando o servil mas, simultaneamente, fazendo uso de gestos amplos e seguros, numa atitude brejeira. A caracterização desta personagem poderá parecer, à primeira vista, fruto do recurso ao lugar comum, mas, em nosso entender, demonstra um sério

trabalho de observação e imitação do comportamento que caracteriza determinado tipo de pessoas que se assemelham àquele perfil, para além de uma grandiosa capacidade de representação teatral, por parte da aluna em questão.

Quanto à distribuição das personagens, tentámos que tal tarefa fosse feita sem que criassem tensões nem protagonismos. Assim, optámos pela criação de improvisações em grupos, com base em cada uma das personagens criadas. Nessas situações de improvisação, uma parte do grupo funcionava como observador, enquanto o restante grupo improvisava.

Enquanto orientadores do processo, íamos tomando notas acerca das diversas improvisações, para além do registo em vídeo, de modo a podermos perceber quais os alunos/actores que melhor se iam adequando e adaptando à encarnação das diferentes personagens, quer em termos de características físicas quer em termos de vontade e naturalidade. O registo desses elementos permitiram-nos sugerir e aconselhar quanto à distribuição das personagens. Serviram, ainda, para a selecção das acções que melhor resultaram, em termos de improvisações, e que seriam aproveitadas para as futuras cenas, no momento da montagem cénica.

No final de cada improvisação estabelecia-se um diálogo acerca do que havia sido feito. Tal tarefa teve como objectivo:

- Permitir que cada um dos alunos/actores estimulasse as suas próprias motivações pessoais, uma vez que sentiria a presença de espectadores;
- Ser crítico e aceitar a crítica;
- Percepcionar quais os colegas/actores que melhor se adequavam a cada uma das personagens e ver como determinadas acções poderiam ser aproveitadas para a posterior montagem cénica;
- Estimular o diálogo e a partilha, lançando sugestões que pudessem contribuir para a criação de personagens e montagem cénica e, igualmente, para uma melhoria criativa em cada nova improvisação.

“A improvisação em subgrupos com observador seria como um trabalho de criação a dois. Um é primeiro o elemento activo que procura e cria uma personagem ou realiza uma acção e o que observa, aparentemente passivo, é também activo porque a observação o vai ajudar a incentivar a sua imaginação e o seu espírito criativo e crítico, ao dar-lhe ideias novas, porque reflecte sobre que elementos do observado desejaria ou transformaria. Intervém assim

activamente sobre a acção mediante a criação de outra forma diferente, sua e pessoal, através do estímulo que provocou no observado” (Basadre, 1995: 46).

Depois de realizadas todas as improvisações, procedemos à distribuição definitiva das personagens, tarefa desenvolvida em grupo. No entanto, já todos tínhamos percebido que havia alguns alunos/actores que se adequavam de tal modo a determinadas personagens – pelas suas características físicas ou pelo impacto extraordinário que o seu desempenho, em termos de improvisação, tinha causado no grupo -, que não havia dúvidas de que a esses não poderia deixar de lhes ser atribuído determinados papéis.

Contudo, utilizámos três critérios para tal distribuição: as preferências pessoais de cada um; as sugestões dos colegas; as nossas próprias sugestões.

Definida a distribuição das personagens, continuámos a improvisações e, terminadas estas, passámos para a fase dos ensaios, embora tenhamos decidido que, se necessário fosse, poderia sempre haver alguma modificação posterior.

As sessões seguintes seriam de ensaio corrido, uma vez que o Texto Dramático Definitivo estava criado e as marcações praticamente delineadas, embora ainda sujeitas a algumas correcções. Os guarda - roupas foram escolhidos e tratados, os cenários finalizados.

Os alunos disponibilizaram-se para ensaiar durante o período em que decorriam os seus exames de final de semestre, pois só nessa altura o Trabalho de Mesa e o Texto Dramático Definitivo ficaram concluídos. O trabalho decorreu ainda durante mais cerca de um mês e meio, para além do semestre lectivo. A falta de tempo conciliável e disponível para os ensaios limitou o número de encontros e o tempo dos ensaios, pelo que considerámos a representação final como uma das muitas representações possíveis de entre as várias que iam acontecendo ao longo dos ensaios.

Outra dimensão trabalhada foi a **construção do espaço na cena e a presença dos objectos**. Tanto os ensaios como a representação final decorreram dentro do espaço da sala de aula. A sala tem cortinados pretos opacos, do tecto até ao chão, que delimitam o espaço convencionado para os

bastidores. O espaço de representação teatral foi demarcado a partir da zona de cortinas pretas até à área destinada ao público.

A construção do espaço é influenciada pela *performance* do actor e o jogo que desenvolve em cena quer na relação que estabelece com os objectos quer na relação que estabelece com o público. As próprias coordenadas da forma do espaço cénico influenciam essas determinações, pela disposição dada aos objectos cenográficos pela posição do público em relação ao espaço de representação.

A propósito da improvisação feita por uma aluna/actriz, pudemos constatar como a construção da sua personagem recorreu à *contracena* com o público que tinha na sala (colegas de grupo, envolvidos no mesmo projecto) tendo a sua estruturação gestual e fónica contribuído para a construção do perfil da personagem e respectivas marcações cénicas.

A questão dos objectos surge, também, por desempenharem diferentes funções na cena. Veja-se o exemplo da carta que Rodrigo envia a Iara que, enquanto objecto, tem uma função meramente funcional: uma missiva com notícias de Rodrigo. Mas para além dessa funcionalidade, a carta faz referência a um espaço extra cénico, descrevendo a viagem de barco de Rodrigo, a fome e o frio que passou. Esse objecto – a carta – desempenha uma função referencial, mas também simbólica, pelo facto de aludir à figura e à realidade da personagem que se ausentou, que está directamente ligada à trama e ao percurso da personagem principal, Iara.

Em termos **cenográficos** optámos por pequenos apontamentos que caracterizavam os espaços de acordo com os efeitos que pretendíamos: um sofá e uma mesa, para simbolizar uma sala de estar de uma casa; duas lápides em forma de cruz, para simbolizar o espaço do cemitério; um pau com um tabuleta com o desenho de um autocarro, para simbolizar uma paragem; um espaço vazio para o ponto de encontro da cena final do casal amoroso.

Os cenários criados eram de grande simplicidade, não só por entendermos não haver necessidade de muito mais, mas também pela escassez de recursos de que dispúnhamos. As nossas opções foram sempre no sentido de escolher elementos cenográficos simples, de construção fácil e que revelassem o mais possível acerca das personagens.

No que diz respeito ao **vestuário**, as nossas opções foram pela simplicidade e acessibilidade. Todo o grupo, em conjunto, a partir de ideias lançadas por variados elementos, foi tomando decisões acerca do vestuário que se pretendia que fosse, igualmente, o mais revelador possível das personagens

A personagem Lara, por ser desdobrada por quatro alunas/atrizes, foi a que provocou maior atenção, uma vez que havia uma aluna com características físicas bastante diferenciadas das restantes três colegas, por ser mais alta e mais forte. Assim, optou-se pela simplicidade do vestuário, com três apontamentos simbólicos que a caracterizariam: uma saia preta, uma blusa branca e uma cabeleira ruiva, que seria a mesma para todas. O mais importante já havia sido encontrado: as acções da personagem, o seu perfil psicológico e o trabalho corporal, em termos de contracena e marcações cénicas.

Para todas as outras personagens, foi também a simplicidade do vestuário que primou. As excepções foram as personagens da “sobrinha”: caracterizada por roupas exuberantes em termos de cor, mas de mau gosto; e da D. Rosete, que foi construída como uma caricatura de uma mulher “saloia” – de chinelos, lenço tipo minhoto e bata de tecido de fantasia, normalmente usada nos trabalhos domésticos. Também nestes casos o vestuário contribuiu para revelar as características das personagens.

O processo de trabalho, em termos de distribuição das tarefas, nomeadamente na elaboração do caderno de encenação, a criação dramática, a criação de cenários e figurinos, implicou a disponibilidade dos alunos para cada uma dessas tarefas, ao longo do decorrer do processo criativo. O registo escrito e em vídeo permitiu a análise de marcações cénicas, de contracena, de diálogos, etc., constituindo, assim, o nosso *diário de bordo*. Tratou-se de uma criação colectiva que envolveu todos, num clima de confiança e de tolerância, espírito de equipa e de respeito pelo trabalho dos outros.

A análise desse processo remete-nos para uma categorização de perfis de **envolvimento** de alunos no processo de criação artística apresentada por Melo (2005), que nos parece interessante e ao qual recorreremos, ainda que

com algumas *nuances*, para esta reflexão. Considera existirem os *Fazedores*, os *Faladores*, os *Observadores* e os *Marginais*, sendo o grau de envolvimento dos primeiros elevadíssimo, decrescendo respectivamente para um grau nulo, ou quase nulo, de envolvimento, no caso dos últimos. A autora salienta que em diferentes momentos, cada um dos alunos pode-se integrar, mais ou menos, num ou noutra padrão, aspecto que nos parece de particular importância, pois tal situação ocorre frequentemente.

Define os *Fazedores* como sendo aqueles elementos que necessitam de mais tempo para iniciarem a criação. Primeiro *ouvem*, depois *pensam* e só depois *agem*. Discutem com os seus pares as hipóteses possíveis acerca da estrutura da obra e só depois iniciam a sua execução, através de ensaios sucessivos, explorações pontuais, até ao ensaio corrido, em que a estrutura narrativa vai ganhando forma.

Como pudemos constatar, algumas alunas/atrizes destacaram-se pelo seu desempenho, criatividade, capacidade de metamorfose. Ora, em muitas das situações, a sua criação e interpretação influenciaram o curso da acção e a estrutura dos diálogos. Foram as suas improvisações e criações artísticas em termos de fluência de diálogo, domínio corporal, ritmo de representação e consequente influência positiva na contracena com os outros alunos/actores, que determinaram algumas das marcações cénicas finais.

Neste grupo de *Fazedores* incluímos a aluna que desempenhou o papel da personagem D. Rosete e a aluna que desempenhou o papel do Pai. Para a criação das suas personagens convocaram as suas experiências pessoais e partilharam com o grupo as suas ideias, experiências e sentimentos no sentido da criação colectiva da obra. “Os alunos fazedores apresentam um grau de envolvimento elevado na estrutura expressiva, corporizada na convocação das competências expressivas e artísticas do seu corpo, da voz, da fala, e de outros media artísticos” (Melo, 2005: 48).

Já no que diz respeito aos *Faladores*, estes são *voluntaristas na acção*, sendo a sua conduta impulsionada por *reações imediatistas* aos indutores propostos. Como destaca Melo (op. cit.), o seu comportamento pode ser caracterizado pela sequência *Falar – Agir – Falar*, para o que, contrariamente aos *Fazedores*, não convocam as suas experiências pessoais, guiando-se

antes por imagens estereotipadas, desprovidas de pormenores e sentimentos, na criação das suas *performances*.

Ironicamente, neste estudo, reconhecemos algumas características de uma das alunas/actrizes cujo contributo tanto destacámos ao longo da análise do processo de criação artística, nomeadamente a aluna 13, pela sua composição da personagem feminina, lara, e o modo como influenciou as restantes composições relativas à mesma personagem, no que diz respeito à voz, discurso, movimento corporal e ritmo de representação.

A explicação desta aparente contradição, encontramos-la em Melo (op. cit.), quando refere que a participação dos *faladores* no processo de criação e na *performance* é centrada na sua contribuição, sendo variável o seu envolvimento. No entanto, pelo seu imediatismo, e é aqui que encontramos as semelhanças com as características da referida aluna 13, são elementos com um papel *importante nos momentos iniciais de um trabalho*. Isto porque, *“arrastam” os colegas para a acção, proporcionando estruturas performativas iniciais, mesmo que depois estas sejam abandonadas ou reformuladas*” (op. cit.: 49).

Já os *Observadores*, caracterizam-se por se expressarem pouco oralmente, pelo que as suas ideias e opiniões apenas são dadas quando pedidas expressamente pelo professor ou quando inseridos em pequenos grupos. Como se pôde constatar, uma das alunas intervenientes no projecto teve como tarefa, a escrita do caderno de encenação e seu contributo foi de um valor inestimável para todo o processo de criação.

“Esta diminuta participação física é compensada na escrita. Os seus registos funcionam como a memória crítica do professor e dos colegas (...) Assim, estes alunos apresentam um grau elevado de envolvimento no que diz respeito à estrutura interna (sentido) mas em contraposição apresentam um quase nulo envolvimento na estrutura expressiva. Estão de fora fisicamente, mas vivenciam internamente tudo o que se passa” (Melo, 2005: 49-50).

Assim, deveremos ter em consideração as suas preferências em termos de distribuição de tarefas, poupando-os a uma exposição que os poderá contrariar de sobremaneira.

O papel do *observador* no processo criativo, e neste caso reportamo-nos ao nosso projecto e ao papel da ‘nossa observadora’ - a aluna que fez todo o registo dos diálogos e das marcações cénicas que iam sendo encontrados através das improvisações - foi de tal modo significativo, que se tornou

imprescindível para a elaboração do caderno de encenação e, conseqüentemente, marcou o seu desempenho como directora de cena.

Quanto aos *Marginais*, tal como os anteriores, também estes não intervêm na acção. No entanto, no nosso caso, englobámos o único elemento masculino do grupo nesta categoria de *marginal*, apesar de este ter representado o papel do “Tio”. Isto porque, apesar de ter participado como actor, o seu desempenho foi extremamente débil, mostrando alguma dificuldade e pouco empenho na sua *performance*. Por outro lado, foi o elemento que mais faltou às aulas em que decorreram todas as actividades inerentes ao processo criativo. Quando estava presente, pouca contribuição deu em termos de sugestões e opiniões. O seu aparente desinteresse, as suas poucas presenças nos ensaios, levaram-nos a ter que fazer algumas chamadas de atenção para que a sua presença fosse mais assídua, até pela necessidade da sua participação nos ensaios em que a sua personagem intervinha.

O perfil de envolvimento de cada aluno no processo de criativo pode variar consoante as suas aprendizagens específicas e o seu interesse no momento. A forma como olha, ouve e reage, o modo como se envolve com os outros, moldam o seu comprometimento artístico. As relações entre os diferentes tipos de perfis só podem ser estabelecidas, assim, em função do nível de competência artística de cada aluno para a especificidade do acto artístico em que está envolvido.

Para terminar, é necessário referir a **presença do público**. Devemos salvaguardar, neste estudo, que a presença do público, constituído pelos dos colegas de turma que frequentavam outras disciplinas de opção, professores de outras disciplinas e alguns convidados dos próprios alunos envolvidos na execução do projecto, teve um peso significativo no desempenho dos alunos/actores no dia da representação final. Este facto deve-se não só à importância, já antes mencionada, da presença do público, mas igualmente à necessidade de apuramento de toda a estrutura cénica que tal presença suscitou nos dias que antecederam essa apresentação pública. O ritmo da representação ganhou uma vida nova, pela presença do público, que conseguiu despoletar no grupo a ansiedade, a emoção e a energia que anestesiaram os

actores/alunos e contribuíram para o soltar da *veia artística* que existia numa grande parte deles.

O Texto Dramático Final, transformado em Texto Teatral pela versão da representação feita para a comunidade escolar foi, como sabemos, um texto construído a partir de sucessivas improvisações, baseadas no fio condutor de um Texto Dramático Provisório. Por essa razão, em cada ensaio, os diálogos proferidos nem sempre eram exactamente fiéis às palavras escritas e tidas como definitivas. Tal facto ocorre frequentemente em ensaios teatrais, pelo que há a necessidade de haver um *ponto*. No entanto, o rigor das palavras não foi a nossa maior preocupação, pelo que, depois da consolidação das ideias base do discurso de cada personagem e da memorização de grande parte das falas, a troca accidental de palavras ou de expressões não foi motivo de corte na acção.

Por outro lado, a capacidade de improvisação de alguns dos alunos/actores permitiu-lhes, em cada ensaio, um mínimo de liberdade de improviso dentro da linha já definida pela marcação cénica. Por essa razão nos referimos à ‘versão da representação feita para a comunidade escolar’, porque uma outra poderia não ser constituída exactamente pelas mesmas palavras.

A *performance* pensada como o culminar de todo o processo criativo desenvolvido no decorrer da nossa investigação, em que todo o grupo envolvido foi sendo, alternadamente, actor e público, foi encarada como *um momento de partilha e necessário ao momento de metacompreensão do processo de criação* (Melo, 2005). Estes dois momentos, a que agora se refere, simultaneamente, de *afectivo e racional*, tornam-se independentes, uma vez que “o prazer de partilhar algo existe porque se partilha com alguém que vivenciou o mesmo processo e que pode analisar e criticar “por dentro a nossa obra” (op. cit.: 30).

Ainda no que diz respeito à *performance* adjacente ao acto criativo, destacamos as palavras de Morgan & Saxton (1987) quando afirmam que a Expressão Dramática actua em duas vertentes: (a) a *estrutura externa* e a (b) *estrutura de sentido*. A (a) *estrutura externa*, traduz-se na *manifestação externa* por parte do criador pelo recurso aos *media* artísticos e captada pelo receptor através dos seus sentidos; a (b) *estrutura de sentido* diz respeito à

compreensão interna, às ideias e sentimentos que a obra suscita, as quais são intencionalmente expressas pelo criador de modo a que o receptor as interprete idiossincraticamente. Desse modo, *a relevância do drama traduz-se pela expressão do mundo interno dos sentidos através do mundo externo da acção expressiva*.

O processo comunicativo inerente à *performance*, traduz-se numa partilha com o público da mensagem da obra criada. A este propósito Melo (2005:30) salienta que *interpretação e a fruição estética de uma obra* é independente da intencionalidade comunicativa que subjaz à *performance*, pois quem dela desfruta *constrói dela uma nova obra que é a sua*. A mesma autora reforça que apesar de tais considerações, os alunos não deverão descurar a *“procura de um certo rigor técnico e artístico no processo de criação, rigor que dependerá do nível de competência artística do grupo. Por outro lado, a performance, enquanto objecto de crítica, permite a detecção de novas aprendizagens de saberes e competências artísticas específicas, tornando-se assim uma fonte de sugestões para projectos didácticos futuros”*

A *performance* final foi o resultado da partilha do grupo com o público presente naquele espaço, naquele momento. A resposta desse público estimulou, em alguns dos alunos/actores, um maior envolvimento na representação teatral e até desencadeou novas situações de improvisação em termos de discurso e de contracena. Esta capacidade de improviso perante um público mais alargado, já não restrito só aos colegas do grupo, tinha subjacente um nível de segurança e desempenho que entendemos só ser possível em alunos/actores com algum domínio técnico - expressivo corporal e vocal, atingido, assim, alguma maturidade na sua capacidade de representação.

Contudo, como referimos, não obtivemos um produto *acabado*, uma vez que a *performance* poderia ser retomada e/ou continuada. A possibilidade de apresentação da *performance* perante um público, implica que esta venha ainda a ser fluida por esse público, que dela constrói uma nova obra. Isso significa que a *performance* apenas está acabada para *aquele* momento específico em que o público assiste. Logo que termine e o público saia, é já outra diferente que se realiza.

Considerações finais

O objectivo da nossa investigação foi a criação de um texto colectivo e a sua dramatização. Tratando-se de um projecto de Expressão Dramática, este foi pensado de acordo com uma metodologia directamente relacionada com a realidade com que os alunos se iriam confrontar nas suas práticas pedagógicas, enquanto estagiários e, mais tarde, na sua prática docente como futuros professores do Ensino Básico do 1º ciclo.

Actualmente as práticas artísticas são tidas como um espaço de construção de conhecimento e como mais uma forma, entre muitas outras, de aprendizagem sobre os modos como relacionar e inter-agir com o meio físico e sócio-cultural.

Estabelecemos uma série de etapas, as quais foram sendo delineadas e percorridas em equipa. Houve espaço para discussões e troca de ideias, analisando-se cada situação sempre em conjunto, o que contribuiu para o enriquecimento dos intervenientes.

Uma dimensão que consideramos relevante neste momento final, é a **avaliação** e para tal, importa encontrar as respostas ao *quê*, ao *quem* e ao *como*.

O *quê* refere-se ao conteúdo da avaliação, aos objectos sobre os quais se vai olhar. É aquilo que Martinez (2003) define como *perspectiva do objecto* da avaliação. O *quem* diz respeito aos protagonistas da avaliação, as pessoas que se vão encarregar de olhar e, portanto, de desenhar e gerir o processo avaliativo, o que aquele investigador apelida de *perspectiva pessoal* da avaliação. Finalmente, o *como*, que mostra o tipo de olhar a seguir e quais as estratégias metodológicas e os procedimentos e instrumentos técnicos concretos que lhe darão origem. Tratam-se das perspectivas *estrutural* e *metodológica*.

Do ponto de vista crítico, importa que o grupo analise o porquê da situação em que se encontra, se consciencialize e ponha em marcha mecanismos de mudança. O primeiro passo da avaliação consiste em determinar as características da acção, programa ou projecto que se vão avaliar. Visando atingir os objectivos propostos, deverá ser feita uma análise do

que será necessário para elaborar o projecto e dos recursos disponíveis para a sua realização.

Em termos práticos importa que o grupo com o qual se vai implementar o projecto, compreenda a situação na qual está envolvido e se disponha a participar. Deverá, para tal, optar-se por uma metodologia de reflexão conjunta dos membros do grupo, cujo objectivo é gerar processos colectivos de análise para a compreensão individual, ou colectiva, da situação em que estão envolvidos. Interessa a qualidade dos processos relacionais que se estabelecem ou mantêm, seja com o ambiente físico ou com o sócio-cultural (grupo, comunidade, etc.). Tal, traduz-se na criação de pontos de encontro que possibilitem relações, que serão, por sua vez, geradoras, também, de processos que se tornem significativos e, conseqüentemente, compreensíveis para todas as pessoas implicadas.

No que se refere aos conteúdos, a ênfase é posta na perspectiva técnica, isto é, nos métodos, procedimentos e técnicas, tanto artísticas como educativas, aplicadas, que resultam em função dos objectivos prévios, dos recursos disponíveis e dos participantes. O que se pretende é a adequação dos meios/fins para a busca de produtos teatrais e educativos.

Assim, optámos por momentos de reflexão contínuos, verbais e feitos em conjunto. Tanto nos momentos em que eram visualizados os vídeos, como no decorrer dos vários momentos de improvisações, eram estabelecidos diálogos entre o grupo, em que o processo criativo era frequentemente questionado, analisado e repensado. Mesmo a reflexão final, pensada inicialmente, para ser escrita, acabou ser feita verbalmente e em conjunto, como se verificou. Entendemos que o facto da análise e avaliação relativa ao processo criativo não ter sido feita individualmente e por escrito, mas sim em grupo e oralmente, permitiu a partilha das opiniões entre os membros do grupo, de modo mais sincero e crítico.

As reflexões individuais por escrito, se por um lado podem propiciar para que sejam feitos alguns comentários que dificilmente seriam proferidos em grupo, por poderem ferir alguma susceptibilidade, podem, por outro lado, limitar a crítica e a sinceridade dos alunos. Isto porque, os alunos sentem que essa reflexão escrita poderá ser alvo de avaliação e, ainda que possam manifestar qualquer desagrado relativo ao seu envolvimento e/ou prestação.

Por outro lado, muitas vezes, tendem a *compôr* o seu discurso, na tentativa de sobrevalorizar o processo de trabalho e os seus resultados práticos, de modo a corresponder às expectativas do docente.

O facto de alguém manifestar a sua contrariedade ou discordância de quaisquer propostas ou soluções encontradas, num momento de reflexão conjunta, estimula os restantes elementos do grupo a manifestarem, igualmente, as suas opiniões, ainda que estas possam passar por crítica ao procedimento do professor ou ao dos próprios colegas. A reflexão em conjunto permite que cada um fale e que, através da forma como cada um fala, se despoletem as memórias das situações vividas em conjunto, de modo a serem objecto de análise. Essa análise do trabalho desenvolvido e a forma como cada um dos intervenientes se envolveram no processo, permite-nos entender as suas motivações e o porquê de muitas das decisões tomadas.

Todas as sessões de trabalho foram sendo registadas em vídeo, o que permitiu a análise de marcações cénicas, de contracena e de discursos susceptíveis de serem aproveitados e trabalhados. Assim, muito do que ia sendo criado, em termos de diálogos e marcações de cenas, pôde ser recuperado pelo visionamento do vídeo, em simultâneo com o registo escrito. No fundo, tratou-se do nosso *diário de bordo*. Esse registo permitiu, também, perceber o **envolvimento de todos e de cada um** ao longo das diversas sessões de trabalho.

No entanto, embora tivéssemos optado pela gravação em vídeo e em áudio desde o início do projecto, e tenhamos recorrido a estes meios sempre que necessário, quando entrámos na fase do trabalho de palco só usámos o visionamento das gravações de algumas sessões, já numa fase adiantada das improvisações e muito esporadicamente. Isto, porque entendemos que o recurso ao vídeo não é o processo ideal para a improvisação e para a construção de personagens, uma vez que pode induzir à cópia e à imitação. Relembrando Stanislavski (1977), cada aluno/actor deve construir a sua personagem de acordo com a sua própria perspectiva, servindo-se dos seus recursos pessoais, das *suas memórias*, da sua própria experiência *pessoal*, das *suas observações* acerca dos *outros* sobretudo, nunca descurando o seu “*eu*” interior.

Por outro lado, é importante que o grupo já esteja numa fase de maior auto-confiança e coesão entre si, de modo a que a experiência e interiorização do processo, os avanços e os retrocessos lhe permitam analisar, discutir, criticar e sugerir construtivamente, sem medo de ferir susceptibilidades. Havendo maior intimidade, haverá maior capacidade de aceitação da crítica necessária à negociação e à tomada de decisões.

Em termos de avaliação da criação artística, as actividades dramáticas proporcionam a vivência de experiências que, por si só, são fundamentais para o crescimento individual e estímulo da relação de grupo. O estímulo da auto-confiança, da capacidade criativa, da autonomia, da partilha, da aceitação da diversidade, da compreensão e tolerância dos pontos de vista dos outros estimulam processos saudáveis em termos de experiências das práticas dramáticas. Por isso, tantas vezes se destacam os *processos* em detrimento dos produtos.

No entanto, em muitas ocasiões os produtos podem converter-se em incentivos para a continuidade do processo, como por exemplo, quando tentamos implementar um projecto de criação dramática ou mesmo de animação teatral. O facto de estabelecermos metas que pretendemos alcançar, em termos de resolução de tarefas propostas, estimula a noção de responsabilidade, de inclusão e de cumplicidade na relação de grupo. A noção de *fim* adquire um peso que é importante assumirmos. Isto apesar de esse *fim* nem sempre ser aquele que se idealiza exactamente, uma vez que todo o processo está sujeito a avanços e retrocessos, divergências individuais que *interrompem* a acção, ou obstáculos logísticos que atrasam ou provocam alterações não previstas, que implicam que algo possa ficar por se concretizar.

Os abandonos e as manutenções de ideias, as escolhas, no decorrer do processo criativo, fundamentam aquilo a que Melo (2005) chama de *retroalimentação e de causalidade múltipla*. São fruto da *criação artística colectiva*, que surge também como *estratégia de desenvolvimento de competências de cariz mais relacional*.

Na sessão anterior à da representação final, foi feita uma avaliação conjunta sobre o desenvolvimento do processo desde o início até àquela data.

Pretendíamos uma reflexão final sobre **o envolvimento individual no processo grupal**.

Foram lançados como elementos a ter em conta: – Os sentimentos de cada um ao longo das diversas sessões; – O que tinham aprendido; – Como se haviam comportado. Eram, assim, questões que encerravam em si aspectos relacionados com:

– O interesse demonstrado por cada um ao longo de todo o processo, pela participação e integração no trabalho, respeito, tolerância e solidariedade pelos colegas, actuação crítica e construtiva;

– O desenvolvimento de recursos expressivos como a voz, o corpo e os gestos, dominando-os e controlando-os de modo a utilizá-los criativamente: comentários sobre a progressão de todo o processo de trabalho desenvolvido e a sua repercussão em termos de corpo, voz e gesto, nas distintas fases das improvisações; influência na autonomia individual e/ou grupal, em termos de expressão criativa e artística;

– O modo como a assiduidade dos elementos do grupo poderá ter influenciado a sua coesão, o desenvolvimento contínuo e progressivo dos recursos e a qualidade da criação artística.

Estas questões, inicialmente pensadas para serem respondidas por escrito, acabaram por ser respondidas, na sua maior parte, oralmente, uma vez que o grupo se encontrava todo na sala de aula e ia conversando sobre as questões propostas pela orientadora do projecto. Assim, observemos as suas opiniões, relativamente a cada uma das questões lançadas:

“Como me senti”?

Alguns alunos referiram que muitas vezes se sentiam perdidos devido à ausência de marcações definidas, hábitos que, alguns deles, haviam desenvolvido na prática teatral de teatro amador. Sentiam-se esmorecer e perdiam o ânimo. Também sentiram que o facto de os colegas faltarem, quebrava o ritmo de trabalho e a motivação nas aulas. Teriam preferido que a docente tivesse delineado uma estrutura de encenação com marcações rígidas e pré – definidas, que seriam aplicadas ao grupo, marcações essas que poderiam ser alteradas se assim se entendesse.

Reconheceram a presença da liberdade para criarem, sem imposições, deixando que cada um encontrasse o seu ritmo e sua própria linha de representação. No entanto, identificaram ser, por vezes, complicado perceber qual seria o *feed back* que o parceiro iria dar a determinado gesto, postura, *nuance*, lançados de novo à cena ou ao diálogo.

Aqueles alunos que se entregaram de forma mais participativa e desinibida à criação das personagens foram, de uma maneira geral, os que manifestaram agrado, enquanto actores, no trabalho levado a cabo. Outros houve, que referiram que se sentiam inibidos pela exposição que tiveram de enfrentar ao longo do processo de criação, ao experimentar diversas abordagens sobre as personagens, tendo por isso optado pela sua participação na parte técnica e logística necessária à consecução do processo.

Uma aluna, que integra o grupo de teatro universitário da UM, referiu que se sentiu muito desmotivada pela falta de uma estrutura rígida de trabalho, a não existência de marcações prévias por parte da docente (que aqui desempenharia, então, o papel de *encenadora*) e pela falta de um guião com texto definitivo para que fosse feita, antecipadamente, a distribuição de papéis e respectiva memorização de falas. Esta é uma visão estereotipada do que é o teatro, esperando-se que o encenador apresente *tudo preparado* desde o primeiro ensaio.

Embora muitos actores esperem que o encenador lhes apresente as suas propostas nos primeiros ensaios, defendemos que nesses primeiros ensaios se estabeleçam diálogos entre os actores e o encenador, sem compromissos definitivos. A análise do encenador não deverá influenciar a espontaneidade do actor, devendo, por isso, “o encenador posicionar-se como um espectador ao receber as propostas dos actores, não sobrevalorizando as suas próprias análises e considerações”. Wekwerth (1976: 118-118) referia que:

“B: (...) os primeiros ensaios servem para não para estabelecer mas para propor. Os comediantes apresentam-se reciprocamente e apresentam ao encenador a ideia de que, em linhas gerais, fazem do desenrolar da fábula. Fazem «ofertas» que são experimentadas ali mesmo”

A: E se o encenador tem as suas próprias ideias?

B: Terá o bom-senso de se calar. Seria um erro grosseiro impor desde logo limitações. A multiplicidade, quer dizer as contradições, é o que estas ofertas têm de mais precioso. (...) O encenador não deve intervir senão com prudência durante as primeiras tentativas dos comediantes”.

A nossa abordagem, relacionada com a dimensão teatral presente na Expressão Dramática, pressupõe que consideremos o professor como um encenador e os alunos como actores. Assim, importa que o professor negocie “as suas concepções com as dos seus alunos”, tendo a consciência de que o seu saber profissional, deverá ser aberto e maleável, ainda que funcionando como apoio orientador.

Um outro aspecto referido, foi o facto de o desdobramento de papéis para a mesma personagem implicar que os alunos que apenas entravam na parte final da peça passassem muito tempo *à espera da sua vez*. Por vezes passavam algumas horas a assistir ao ensaio, com as paragens e repetições que tal trabalho implica, o que era aborrecido. Quando chegava a sua vez, pelo facto de desempenhar uma personagem *desdobrada* por quatro pessoas, sentia que as falas eram muito poucas para tanto tempo de espera.

Contudo, entendemos que o olhar os outros é, também, uma forma de aprendizagem. As soluções encontradas por uns, as propostas de outros, a negociação entre pares, a alternância entre ser actor e ser público, são momentos de partilha cruciais para o sucesso do processo criativo. É o momento da partilha de um processo vivenciado em conjunto, o que permite a análise e a crítica *por dentro da nossa obra*.

“O que aprendi”?

O grau de implicação de cada um dos intervenientes, as relações entre os elementos o grupo e respectivas aprendizagens e experiências vividas, permitiram-lhes a capacidade de percepção técnica e artística necessárias ao processo criativo. Foram unânimes na opinião de que se tratou de uma experiência importante em termos formativos, cujas aprendizagens de saberes e de competências artísticas específicas, se tornarão em fonte de sugestões para projectos didácticos futuros.

Consideraram importante terem sido feitas entrevistas aos imigrantes, por se tratar de uma realidade que terá, muito provavelmente, repercussões, na sua prática docente futura. Aí poderão, igualmente, vir a implementar projectos similares, pela sua pertinência e viabilidade.

“ Como me comportei”?

Relativamente ao trabalho desenvolvido, notou-se que aqueles elementos que normalmente eram mais participativos, com maior capacidade de iniciativa, autonomia e propensão para a exposição individual, consideraram o seu desempenho como positivo e respeitoso em relação ao restante grupo de trabalho e à partilha de experiências. Eram também estas alunas que aceitavam com maior naturalidade a necessidade de terem que negociar ou mesmo ceder algumas das suas falas às colegas que interpretavam a mesma personagem.

A sua auto-confiança, em termos de competência técnica e artística adquirida, permitia-lhes alguma segurança no que dizia respeito à sua própria *performance*. Este aspecto não deverá ser considerado como *vedetismo*, mas sim como uma capacidade de auto-crítica que só é possível quando o actor já assumiu a sua capacidade para convocar os seus recursos pessoais, as suas próprias experiências da vida, as observações que fez dos outros, o seu imaginário, a sua intuição.

A aluna pertencente ao grupo de teatro universitário da UM admitiu que o facto de ter ensaios à noite a levava a deitar-se muito tarde. Por essa razão, faltava imenso às aulas do projecto. Muitos outros alunos assinalaram que, de facto, a sua falta de pontualidade e a de muitos outros, foi um elemento negativo.

Ao reflectirmos sobre todo o processo, nas diversas fases que o caracterizaram, constatamos que o *produto* resultante das diversas propostas que foram sendo lançadas, obtiveram sempre respostas variadas, muitas vezes inesperadas. Ora, o que caracteriza a actividade criativa é precisamente a **imprevisibilidade** das respostas às propostas lançadas, pelo que, enquanto orientadores do processo, deveremos deixar sempre em aberto a possibilidade de estas serem reformuladas, em função da análise das respostas realmente obtidas.

Assim, quando expusemos aos alunos a nossa proposta de trabalho, ressalvámos que se tratava de uma proposta baseada num processo que estaria sempre aberto a reformulações e ia sendo construído e sofrendo alterações em função das respostas que eles iam encontrando. E assim

aconteceu, pela sucessão de improvisações que a estrutura do texto ia suscitando. Desse modo, e a título de exemplo, a dada altura do processo de criação, os alunos sugeriram à docente que reconsiderasse a sua proposta, de modo a que se optasse por um género cómico, o que foi aceite e implementado, uma vez que todo o grupo assim o decidiu.

Talvez pelo facto de o processo da criação artística implicar o tal factor imprevisível, tentamos quase sempre determinar o que foi que se aprendeu e até que ponto as tarefas desenvolvidas terão ou não dado frutos. Muitas das aprendizagens são inconscientes e, muitas vezes não chegam sequer a ser explicitadas. Outras vezes só passado algum tempo darão os seus frutos, o que, quando acontece, se torna gratificante.

“Também há enunciações precisas: tal aluno afirma ter aprendido tal coisa. De facto ele aprendeu-a, não porque lha ensinaram, mas porque um conjunto de circunstâncias, neste caso particular, permitiu a aprendizagem em questão. É a beleza da pedagogia divergente de não colocar nada como objectivo preciso e de ter o prazer de identificar, mais tarde, todos os objectivos desejados e atingidos. Podemos dizer que eram contidos aos princípios virtualmente como hipóteses; mas é preciso ser mais modesto e reconhecer que é a abertura e a permissividade da situação que provocam a maior parte das vezes uma aprendizagem tão diversificada, em conformidade com as necessidades de cada um. São, na realidade auto-aprendizagens específicas em situação de aprendizagens colectivas, onde todos os caminhos convergem e divergem, até mesmo o itinerário do professor” (Victor, 2005: 3).

A nossa aprendizagem passou, essencialmente, pela descoberta progressiva de um percurso, entre muitos outros possíveis, que nos permitiu a criação de um produto artístico.

Enquanto mediadores do projecto, conseguimos estimular no grupo a capacidade de se ouvirem entre si, de comprometerem e de tomarem decisões de uma forma efectiva. Esta constatação, para nós, tem um significado extremo, pelo facto de a maioria dos alunos envolvidos terem alcançado uma autonomia que, acreditamos, os habilita a promover projectos futuros com sucesso.

A inserção da criação artística no contexto escolar propicia que os alunos reflectam sobre as suas próprias experiências, convocadas pelo próprio processo criativo. Daí termos promovido uma atitude reflexiva sobre o seu próprio trabalho e sobre o trabalho do grupo, condição primaz à criação artística.

Assim, os protagonistas e agentes do processo são, necessariamente, o professor da disciplina, que terá um papel de animador teatral ou director; os alunos, que terão o papel de actores, técnicos, assistentes/ajudantes; e o público, que poderá ser constituído pela restante comunidade escolar, representantes de Instituições envolvidas de algum modo com o projecto, amigos e familiares. Esse processo integra a realização de acções próprias da animação teatral, as quais são reconhecidas como *metodologias dramáticas ou teatrais*.

Para o presente projecto muito contou a colaboração dos alunos envolvidos, futuros profissionais que em breve iniciarão a sua actividade. O seu modo de pensar, a forma como resolveram situações, a colaboração e cumplicidade entre si e com a docente na tomada de decisões, moldaram a grande flexibilidade encontrada em relação ao papel que ambos desempenharam na investigação e que foram fundamentais para o sucesso do processo.

Uma vez que os alunos envolvidos se aproximavam curricularmente de momentos de prática pedagógica e de estágio final de Licenciatura, este era também o momento de discussão e de sistematização didáctica, analisando-se “*o (um) perfil de professor artístico, ou seja, que ele não seja apenas um proporcionador de situações de aprendizagem ou de criação, mas também um negociador – parceiro dos alunos, com uma intencionalidade norteada simultaneamente por critérios artísticos e didácticos*” (Melo, 2005: 66). No processo de criação artística deverá ser dada liberdade e autonomia criativa ao grupo, mas, no entanto, o professor deverá, simultaneamente, implicar-se nesse processo criativo.

A este propósito surge-nos uma questão muito específica que se prende com a relutância com que estes alunos se deparam, frequentemente, na sua Prática Pedagógica ou estágio final de licenciatura, em conseguirem implementar actividades de natureza dramática nas escolas onde são inseridos. Os professores da monodocência, responsáveis pela orientação da Prática Pedagógica destes alunos, oferecem, normalmente, grande resistência à implementação de actividades artísticas, por entenderem que o tempo lectivo de que dispõem não é suficiente para a integração dessas actividades.

Convocamos, nesse contexto, o estudo desenvolvido por Pires – Antunes (1998), sobre as Práticas de Expressão Dramática no Ensino Básico, 1.º Ciclo, na cidade de Braga. Nele se refere que as alterações ao quotidiano tido como “normal” da vida da classe na sala de aula, isto é, aos saberes tradicionalmente tidos como mais importantes (a Língua Portuguesa, a Matemática e o Estudo do Meio) podem, muitas vezes, ser um obstáculo à adesão espontânea, por parte dos professores, às práticas das Expressões Artísticas. Isto porque, sentem os seus próprios métodos de trabalho postos em causa. Também alguns professores responsáveis pela orientação dos estágios de Prática Pedagógica manifestam alguma relutância em aderirem e implementarem a prática das Expressões Artísticas, em paralelo com as áreas curriculares mais tradicionais. Opõem-se, na maior parte das vezes, pelo facto de não se sentirem habilitados para tal, por falta de formação, não querendo arriscar a sua imagem profissional.

Por tudo isso, na discussão actual sobre o Ensino Artístico generalista, há quem defenda a presença/colaboração de professores especialistas nas escolas. Estes deverão implementar as diferentes áreas artísticas autonomamente, como módulos disciplinares independentes, em tempo extra-curricular. Essa é, concerteza, uma das estratégias possíveis. Contudo, em nossa opinião, o recurso a tais especialistas deverá ser integrado no tempo normal curricular, em equipa com o professor titular da classe, de modo a que este último possa, também, vivenciar o processo de exploração e criação dramática. Por outro lado, a coabitação desses dois docentes poderá proporcionar uma programação conjunta, que contemple a integração e a interacção dos saberes de cada um, suscitando uma melhor adequação da prática às necessidades da turma.

Muitas vezes, a própria comunidade escolar, pressionada pela cultura do meio em que a escola se insere, nomeadamente, a pouca receptividade dos pais à prática das Expressões Artísticas no seio escolar, não incentiva os professores da monodocência para essas práticas. É aí que o professor que reconhece a importância da Expressão Dramática na sala de aula, deve desencadear um processo de sensibilização dos pais e da comunidade escolar, no sentido de os envolver na implementação das actividades de exploração dramática.

O professor de monodocência deverá ter um papel primordial na condução de actividades pedagógicas na área da Expressão Dramática uma vez que é ele quem está mais tempo com os seus alunos ao longo do período lectivo, conhecendo-os em termos de desenvolvimento emocional, intelectual, físico-motor e tendo sobre eles, responsabilidade directa no seu sucesso escolar e humano. Torna-o, assim, mais habilitado para seleccionar e dinamizar as actividades dramáticas. A pré-determinação do tempo a dedicar às actividades dramáticas deve ser definida de forma criteriosa e sistemática pelo professor da monodocência na sua planificação, de forma a que estas actividades não surjam apenas pontualmente e como alternativa ao preenchimento de tempos “mortos”, que ocorrem no intervalo das actividades e leccionação das áreas tradicionalmente consideradas como mais importantes.

Por tudo isto, a nossa preocupação na formação inicial dos alunos da Licenciatura em Ensino Básico, 1º Ciclo, é a construção do saber através de vivências significativas, desenvolvendo nos actuais formandos, futuros professores, a capacidade de problematizar e reflectir sobre a sua formação e prática docente, na senda de um professor autónomo e reflexivo.

Neste sentido, concordamos com Melo (2005: 15) quando, ao referir-se à educação artística, destaca que esta permitirá aos alunos:

– “Utilizar modos artísticos de resolver problemas, mobilizando uma multitude de ferramentas expressivas, analíticas e decisórias em situações onde não há respostas-padrão;

– Comunicar os seus pensamentos e sentimentos através de várias linguagens não necessariamente verbais, dando-lhes um maior repertório de auto-expressão; e

– Comprometer-se na construção de si e dos saberes em si, através da acção”.

Fazendo um balanço de todo o processo descrito, com base na análise dos diálogos e das acções que esses diálogos despoletaram e vice-versa, podemos afirmar ter existido uma estrutura de criação onde os intervenientes se influenciaram mutuamente. As conversas, os discursos, as atitudes do grupo, a partilha de memórias de alguém que se enquadrava no retrato que se pretendia ou se julgava ser adequado à caracterização de determinada personagem, a forma como alguém se movimentava, os gestos, os comportamentos, os

pensamentos, os sentimentos e as intenções daqueles intervinham em determinado episódio ou acção, foram o nosso *barro* de trabalho.

A nossa preocupação ao longo do processo passou por envolver os alunos/actores em todos os problemas, de modo a obter o seu envolvimento nas propostas e tomada de resoluções. Esse é o meio que o investigador tem de garantir que entende as “próprias bases de acção dos participantes”.

As relações estabelecidas dentro do grupo de alunos/actores e os discursos, conversas, diálogos daí resultantes, quer no decurso da argumentação proferida durante o trabalho de mesa, quer no trabalho de improvisação e criação dramática, ilustram as possibilidades de como as realidades podem ser retratadas e recriadas. Da análise dos discursos registados pudemos constatar uma determinada forma de organização, em que a linguagem usada era fruto do enquadramento, da realidade envolvente e dos assuntos de interesse. O facto de se tratar de um grupo com características próprias, com um percurso académico comum, onde existiam relações de amizade e de trabalho, determinou um enquadramento num cenário social particular, nesse período de tempo específico.

A criação dos diálogos dramáticos, as marcações cénicas, a criação de cenários, figurinos, etc., implicou que os membros do grupo se predispusessem para uma atitude de envolvimento e disponibilidade criativa, quer pelo recurso ao trabalho de exploração expressiva do corpo do actor e das suas possibilidades vocais, quer pela partilha de ideias e conhecimentos resultantes das conversas despoletadas pelo trabalho de mesa. Nesse contexto, era convocada, necessariamente, a influência do ambiente físico na manipulação do próprio corpo, na manipulação dos objectos e artefactos disponíveis no acto da criação dramática, na forma como eram aliados os gestos e movimentos, a linguagem corporal, à linguagem vocal, no modo como os participantes se orientaram momento a momento

Assim, foram consideradas as características individuais das pessoas envolvidas, a diversidade de circunstâncias particulares a cada momento do processo (umas consequência da própria actividade dramática, outras fruto das interacções quotidianas entre os membros do grupo) e a própria linguagem específica usada no decurso do processo. O uso de determinadas palavras, em

determinados contextos, produz a diversidade da interpretação nas construções resultantes.

Considerando que num futuro próximo se desenvolverão projectos de formação de 2.º ciclo (Documento de Bolonha) nesta área específica, defenderemos privilegiar as seguintes áreas de investigação:

– A Expressão Dramática/Teatro na dinamização cultural das populações. A título de exemplo, a animação, a acção poderá ser essencialmente perspectivada na sua dimensão teatral: estabelecem-se novas relações com o público, uma vez que as populações serão implicadas no acontecimento teatral; recorre-se a novos espaços, abandonando o teatro tradicional e levando a animação para as ruas, recorrendo a cenários do quotidiano das populações.

– A Integração das Expressões Artísticas com outras áreas do saber curricular (1º ciclo);

– Metodologias que permitam a transição da educação artística nos Jardins-de-Infância para o 1.º ciclo do Ensino Básico. O trabalho pontual sem sequência rígida *versus* uma planificação que permita uma aprendizagem de crescente sofisticação, serão matéria de confronto e de articulação.

O desenvolvimento de novos projectos deverá estimular a capacidade reflexiva e organizativa dos professores, criando disponibilidades para a selecção e adequação de metodologias que promovam a concretização de experiências educativas com significado para os seus alunos, perspectivando novos passos para o futuro.

O processo criativo vivenciado traduziu-se, essencialmente, em momentos de partilha que contribuíram de forma eficaz para a melhoria de um certo rigor técnico e artístico. Assim, a interpretação e a fruição estética da obra foi resultado do nível de competência artística do grupo.

Desejamos que a partilha da nossa experiência tenha demonstrado a importância da Expressão Dramática/Teatro, sobretudo quando um projecto de grupo visa a sua *performance* perante um público externo. Nesse âmbito, a preocupação em relação à clarificação dos conteúdos da estrutura dramática aumentou, estimulando o amadurecimento pessoal e artístico, o que contribuiu para que a *performance* se tornasse mais elaborada. Esta favoreceu a partilha

e a compreensão de todo o processo criativo, facilitando a análise e a crítica da obra criada em conjunto.

Naturalmente que as análises feitas terão muito de nós, enquanto investigadores, da nossa interpretação, das nossas perspectivas e posicionamentos, mas, igualmente, dos interesses de todos os envolvidos, das suas escolhas. Tudo isso é assumido. Temos múltiplas realidades, conseqüentemente, o mesmo tipo de análise, feito por outros investigadores, teria, naturalmente, outros resultados.

Esperamos que o nosso trajecto didáctico tenha estimulado todos os envolvidos a continuarem o percurso iniciado.

Bibliografia

A

- ABRAMOVICH, F. (2005). *Teatro na Educação – o que é, afinal?*, Canais Wooz. 2005: <http://www.cuca.org.br/teatroeducacao.htm>.
- AGUIAR e SILVA (1990). *Teoria e metodologia literárias*. Lisboa, Universidade Aberta.
- ALARCÃO, I. (2001). Introdução. in I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e a nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 9-14.
- ALARCÃO, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- ALLENDE, I. (1997). *De amor e sombra*. Carnaxide: DIFEL.
- ALONSO, M. L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e construtiva sobre a prática da inovação/formação*. Tese de Doutoramento (policopiada). Braga: Universidade do Minho.
- ALTRICHTER, H., POSCH, P., & SOMEKH, B. (1993). *Teachers investigate their own work, an introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- APPLE, M. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.
- ARDOINO, J. (1983). "Polysémie de l'implication". *Pour*, Paris, 88, 19-23.
- AZEVEDO, S. M. (2002). *O papel do corpo no corpo do actor*. S. Paulo: Editorial Perspectiva.

B

- BALAISIS, J. (2002). "The Challenge of Teaching "In Role", in *Applied Theatre Researcher, Number 3, 2002*. Consultado em 5 de Junho de 2003.
- BARRET, G. (1981). *Pedagogie de l'expression dramatique*. Montreal: Université de Montreal.
- BARTHES, R. (1970). *Elements of Semiology*. Boston: Beacon Press.
- BASADRE, C. C. (1995). *Teatro y dramatización – Didáctica de la creación colectiva*, Ediciones Aljibe.
- BAUMANN, J. F. & DUFFY, A. M. (2001). "Teacher-researcher methodology: themes, variations, and possibilities". *The reading teacher*. 54 (6): 608-615.
- BELL, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: CEAC.
- BOAL, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. New York, Theatre Communications Group, Inc.
- BOBES, N. (1991). *Semiología de la obra dramática*. Madrid. Arco/Libros.
- BODEN, D. & ZIMMERMEN, D. H. (orgs.) (1991). *Talk and Social Structure: Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*. Cambridge: Polity.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOLTON, G. & Heathcote, D. (1999). *So You Wan to Use Role Play?* Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- BOLTON, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London: Longman.
- BOLTON, G. (1984). *Drama as Education*. London: Longman.
- BOLTON, G. (1986). *Selected Writings*. London: Longman.
- BOLTON, G. (1992). *New perspectives on classroom drama*. Hemel Hempstead: Simon & Schuster Education.
- BOLTON, G. (1998). *Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis*. Stoke –
- BOMPIANI (1964). *Diccionario de autores*. Barcelona, Montaner y Simon.
- BONAMI, M. (1996). “Loiques organisionelles de l’école, cangement et innovation”, in Bonami et Garant (orgs.). *Systèmes scolaires et pilotage d’innovation*. Bruxelles: De boeck, 185-216.
- BOOTH, D. & LUNDY, C. (1985). *Improvisation Learning though Drama*. Ontário: Academic Press.
- BOREL, J. P. (1966). *El teatro de lo imposible*. Madrid.
- BOUMARD, P. (1999). “O lugar da etnografia nas epistemologias construtivas”. *Revista de Psicologia Social e Institucional*. Vol. 1, n.º 2, Novembro de 1999.
- BROOK, P. (1993). *O diabo é aborrecimento: conversas sobre teatro*. Porto: Asa.
- BRUNER, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge/ London: Harvard University Press
- BUENDÍA, L., COLÁS, P. e HERNÁNDEZ, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid, McGraw-Hill.
- BURGESS, R. & GAUDRY, P. (1985). *Time for Drama*. Milton keines, Open University Press.
- BURR, CF. (1995). *An introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.

- CAMPEANU, P. (1975). "Um papel secundário: o espectador", in A. Helbo (org.), *Semiologia da Representação*. São Paulo: Cultrix, 91 – 106.
- CAÑAS, J. (1992). *Didáctica da la expresión dramática*. Barcelona: Octaedro.
- CARNEIRO, R. (1996). "Prefácio", in J. Delors (org.), *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1986). *Becoming critical: education, Knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- CARRASCO, J. B., e HERNÁNDEZ, J. F. (2000). *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid, Rialp.
- CARROL, J. (1996). "Escapin the Information Abattoir: Critical and Transformative Research in Drama Classrooms", in P. Taylor (org.) *Researching Drama and Arts Education Paradigms & Possibilities*. P. Taylor. London, Falmer Press: 72 – 84.
- CERVERA., J. (1996). *La dramatización em la escuela*. Madrid: Bruño.
- CHACRA, S. (1991). *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo, Editora Perspectiva.
- CHOMSKY, N. (1975). *Reflexões sobre a linguagem*. Lisboa: Edições Estampa.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid, La muralla.
- COLE, A. (1999). "Impediments to reflective practice: towards a new agenda for research on teaching". *Teachers and teaching: theory and practice*, 3 (1), 7-27.
- COPEAU, APPIA, y otros (1970). *Investigaciones sobre el espacio escénico*. (Selección básica de figuras destacadas del teatro contemporáneo). Madrid: Alberto Corazón Editor.
- CORTESÃO, L. & STOER, S. (1995). "A possibilidade de «acontecer» formação: potencialidades da investigação-acção, in vários autores, *Estado actual da investigação em formação. Actas do colóquio (Maio 1994)*. SPCE, 377-385.
- COULON, A. (1990). "Ethnométhodologie et éducation", in Institut National de Recherche Pedagogique, *Sociologie de l'éducation* (pp. 205-241). Paris:INRP/L'Harmattan.
- COURTNEY, R. (1965). *Teaching Drama. A handbook for Teachers in Schools*. London: Cassel.
- COURTNEY, R. (1982). *Re-Play: Studies of Human Drama in Education*. Toronto: OISE Press.
- COURTNEY, R. (1989). *Play, Drama and Thought: the Intellectual Background to Dramatic Education*. Toronto, Simon and Pierre Publishing Co. Ltd.

D

- DAVOLI, C. (2002). *Aquecimento : caminhos para a dramatização*. Página consultada em 10 de Janeiro de 2002, <http://www.ipernet.ufsc.br/foruns/Teatro_Espontaneo/documento/cida.htm>
- DELORS, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*.
- DOLCI, L. N. (2005). "O teatro na escola é uma necessidade no cotidiano do aluno". *A Página* n.º 141: 44.
- DREW, P. & HERITAGE, J. (orgs) (1992). *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DURAND, R. (1975). "Problemas da análise estrutural e semiótica da forma teatral", in A. Helbo (org.), *Semiologia da Representação*. São Paulo: Cultrix. São Paulo, 107 – 146.

E

- EDMISTON, B. e. W., Jeffrey (1996). "Research Notes for Action Researches and Reflective Drama Practitioners", in P. Taylor (org.), *Researching Drama and Arts Education Paradigms & Possibilities*. London, Falmer Press: 85 - 96.
- ELAM, K. (2001). *The Semiotics of Theatre and Drama*. London, Routledge.

F

- FAURE, G. & LASCAR, S. (1982). *O Jogo Dramático na Escola Primária*. Lisboa: editorial Estampa (1975).
- FENÁNDEZ OLIVEROS, R. (1972). *La fiesta teatral*. Madrid, Doncel.
- FENG, Z. & SHENG, D. (2001). "The play off the stage: the writer-reader relationship in drama", in *Language and Literature*. London, Sage: Vol. 10(1), 79-93.
- FINLEY, S. & FINLEY, M. (1999). "Sp'ange: A research story". *Qualitative Inquiry*, 5(3), 313-337.
- FLAX, J. (1990). *Thinking fragments: Psychoanalysis, feminism and Postmodernism in the Contemporary West*. Berkeley: Univeristy of California Press.
- FLEMING, M. (1998). *The Art of Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.
- FLEMING, M. (2003). *Starting Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.
- FLICK, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage

- FLORES, M. A. (2000). "Currículo, formação e desenvolvimento profissional", in J. Pacheco (org.), *Políticas de Integração Curricular*: Porto: Porto Editora, 147-165.
- FOSNOT, C. (1996). "Constructivism: A Psychological Theory of Learning". *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*. C. Fosnot (org.). New York: Teacher's College, Columbia University: 8 – 33.
- FOUCAULT, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock.
- FOUCAULT, M. (1979). *The History of sexuality*. London: Allen Lane.
- FRASER, N. & NICHOLSON, N. (1990). Social criticism without philosophy: An encounter between feminism and postmodernism, in L. Nicholson (org.), *Feminism/ Postmodernism*. New York: Routledge.
- FREITAS, C. V. (1995). "Caminhos para a descentralização curricular", *Colóquio Educação e Sociedade*, 10, 99-118.

G

- GALLAGHER, K. (2000). *Drama Education in the Lives of Girls: Imagining Possibilities*. Toronto: University of Toronto Press.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- GEBHARD, J. (1999). "Reflecting through a teaching journal, in J.G. Gebhard & R. Oprandy,(orgs.) *Language Teaching Awareness. A Guide of Exploring Beliefs and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press, 78-98.
- GERGEN, K. J. (1982). *Towards transformation in social knowledge*. London: sage Publications.
- GIBBS, G. (1995). *Learning in Teams: a Tutor Guide*. Oxford Centre for Staff Development.
- GILL, R. (2000). "Análise de discurso", in M. W. Bauer e G. Gaskel (org.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Editora Vozes. 244– 270.
- GOFFMAN, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. New York: Harper & Row.
- GOODWIN, C. (1984). "Notes on story structure and the organization of participation", in J.M. Atkinson and J. Heritage (orgs), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge University Press, 272-302.
- GRAWITZ, M. (1984). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- GRIFFITHS, J. (1998). *Educational action research for social justice: getting off the fence*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- GUBRIUM, J. & HOLSTEIN, J. A. (1994). "Analyzing interpretative practice": in N.K. Denzin e Y. Lincoln (orgs.), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, Sage Publications: 487 – 50.

- HAMMERSLEY; M. & ATKINSON, P. (1983). *Ethnography: Principles in practice*. London: Tavistock.
- HAMMERSLEY; M. (1992). *What's wrong wit ethnography? Methodological explorations*. London: Routledge.
- HARRÉ, R. (1978). "Accounts, actions and meanings – the practice of participatory psychology", in M. Brenner, P. Marsh, (org.), *The Social Context of Method*. Croom Helm.
- HARROP, J. (1992). *Acting*. London: Routledge.
- HARTFIELD, G. (1982). *Workbook of Sociology*. Stuttgart: Kroener.
- HATCH, A & WISNIEWSKI (1995). *Life History and Narrative*. Falmer Press. London.
- HEATH, C. (1986). "Body Movement and Speech", in *Medical Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HEATH, C. (1997). "The Analysis of Activities in face to face Interaction Using Video", in D. Silverman (org.), *Qualitative Research Theory, Method and Practice*. London: Sage Publications, 183 – 199.
- HEATHCOTE, D. (1974). *Talks to Teachers*. Evanston: Northwestern University Film Library.
- HEATHCOTE, D. (1984). *Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- HELBO, A. (1975). "Para um **proprium** da representação teatral", in A. Helbo (org.), *Semiologia da Representação teatro, televisão, história em quadradinhos*. São Paulo: Cultrix, 59 – 90.
- HELBO, A. (1987). *Theory of Performing Arts*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- HELBO, A., JOHANSEN, J. D., PAVIS, P., UBERSFELD, A. (1987). *Théâtre Modes d' Approche*. Bruxelles, Editions Labor.
- HERON, J. & REASON, P. (2001). "The practice of co-operative inquiry: research 'with' rather than 'on' people", in P. Reason & H. Bradbury (eds.), *Handboock of action research. Participative inquiry and practice*. London: Sage Publications, 179-188.
- HESS-LÜTTICH, E. (1991). "How does the Writer of a Dramatic Text Interact with is Audiences? On the Pragmatics of Literacy Communication", in R. Sell (ed.) *Literary Pragmatics*. London, Routledge: pp. 225-41.
- HOBSON, D. (2001). "Action and reflection: narrative and journaling in teacher research", in G. Burnaford; J. Fisher & D. Hobson (eds.), *Teachers doing research: the power of action trough inquiry*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 7-27.

HORNBROOK, D. (1991). *Education in drama: casting the dramatic curriculum*. London: The Falmer Press.

http://www.gu.edu.au/text/centre/atr/opt6/journal_3_2002/content1b3c.html

I

IMBERNÓN, F. (2002). "Primera parte: la investigación educativa y la formación del profesorado", in F. Imbernón (coord.); M. J. Alonso; M. Arandia; I. Cases; G. Cordero; I. Fernández; A. Revenga & Ruiz de Gauna. *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Editorial Graó, 13-68.

J

JANESIC, CF. J. (1978). "An ethnographic study of a teacher's classroom perspective: implications for curriculum", in. I. R. T. Paper (research series). Michigan: East Lansing, Michigan State University.

JOHNSON, R. (1991). "A New Road of Serfdom", in Education Group II (eds.), *Education Limited*. London: Unwin Hyman, 31-86.

JOVCHELOVITCH, S. & BAUER, M. (2002). "Entrevista narrativa", in Bauer & Gaskell (orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som Um manual prático*. Petropólis: Editora Vozes, 90 – 113.

K

KEMMIS, S. & McTAGGART, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

KEMMIS, S. (1993). "Foucault, Habermas and evaluation". *Curriculum studies* 1(1), 35-54.

KEMPE, A. e. W., L. (1997). *Starting with scripts*. Cheltenham, Stanley Thornes.

KERBRAT-ORECHINI, C. (1984). "Pour une approche pragmatique du dialogue théâtral ". *Pratiques*. N° 41: 47 – 62.

KINCHELOE, J. L. (2003). *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. London & New York: Routledge Falmer.

KITWOOD, T.M. (1977). *Values in Adolescent Life: Towards a Critical Description*. PhD Thesis, University of Bradford.

KOWZAN, T. (1990). "La semiología del teatro: Veintitrés siglos o veintidós años?" *Teoría del teatro*. Bobes et al. (orgs.), Madrid, Arco/Libros: 251-252.

KOZOL, J. (1991). *Savage Inequalities*. New Cork: Crown.

L

- LAMNEK, S. (1989). *Qualitative Sozialforschung. Munich: Psychologie Verlags Union. Vol. 2.*
- LARTHOMAS, P. (1980). *Le langage dramatique.* Paris: P.U.F.
- LAVOIE, L., MARQUIS, D. & LAURIN, P. (1996). *La recherche-action: théorie et pratique. Manual d'autoformation.* Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- LEMAHIEU, D. (1984). "Préludes et figures", notas sobre *Usinage*. Th. Ouvert/Enjeux.
- LOMAS, C. y BIKANDI, U. R. (1999). "Teatro y juego dramático", in *Teatro y juego dramático.* Barcelona, Graó: 5 – 8.
- LOMBART, M. (1995). "Discurso, orden social y relaciones e poder: una propuesta y su ejemplificación en el discurso sobre la maternidade". *Revista de Psicología Social*, 8 (2), 201-184.
- LOPES, M.S.P. (2003). "Sinto que estou no sonho das nuvens: O percurso histórico-cultural dos diversos habitantes de Santo António dos Cavaleiros, através da expressão dramática", in *Ensinarte revista das artes em contexto educativo*, n.º 2, 8 – 26.

M

- MAESTRO, G. J. (1999). "Teatro y espectáculo (Semiología del discurso dramático)". *Teatro y juego dramático.* Barcelona, Graó: 9 – 19.
- MARTÍNEZ, X. Ú. (2003). "La evaluación de actividades y proyectos de animación teatral". *Revista Electrónica de Investigación Educativa//2000//Volumen 6//Número 1_3.* Consultado em 20 de Fevereiro de 2003,
- MATEO, J. (1996). "Paradigmes i cultura avaluativa". *Simposium Avaluació de la intervenció socioeducativa.*, Documento policopiado.
- MATILLA, L. (1986). *Teatro de animación.* Madrid, Cincel.
- McDONOUGH, J. & McDONOUGH, S. (1997). *Research methods for English language teachers.* London: Arnold.
- MELO, M. C. (2005). *A expressão dramática. À procura de percursos.* Lisboa: Livros Horizonte.
- MERRY, S. E. (1990). *Getting Justice and Getting Even: Legal Consciousness Among Working– Class Americans.* Chicago: University of Chicago Press.
- METZ, C. (1968). "Spécificité des codes et spécificité des langages". *Semiotica.* I, 4.

- MIGNON, P. L. (1973). *Historia del teatro contemporáneo*. Madrid, Guadarrama.
- MILLER, G. (1997). "The Possibility of Analytic Dialogue between Ethnography, Conversation Analysis and Foucault", in D. Silverman (org.), *Qualitative Research Theory Method and Practice*. London: Sage Publications, 24 – 44.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: DGEBS.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Organização e Gestão Curricular do Ensino Básico, Decreto-Lei 6/01 de 18-1*.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*.
- MOJARRO, F. e CABALLAR, J. (1999). "Evolución del teatro en el âmbito escolar", in *Teatro y juego dramático*. Barcelona: Graó, 20 – 32.
- MONOD, R. (1987). *Les textes de théâtre*. Paris: CEDIC.
- MOREIRA, M. A. (2005). *A investigação – acção na formação em supervisão no ensino do inglês*. Braga, Centro de Investigação em Educação – Universidade do Minho.
- MORENO, J. L. (1977). *El Teatro de la Espontaneidad*. Buenos Aires, Editorial Vancu.
- MORGAN, N. & SAXTON, J. (1987). *Teaching Drama*. London: Hutchinson.
- MORROW, R. A. (1994). *Critical theory and methodology*. London: Sage Publications.

N

- NEELANDS, J. (1984). *Making Sense of Drama*. Oxford: Heinemann.
- NEELANDS, J. (1990) *Structuring Drama Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NIXON, J. e. (1981). *A teacher's Guide to Action Research*. London: Grant McIntyre.
- NOGUEIRA, C. (2001). "Análise de discurso", in L. Almeida e T. Freire, (orgs.) *Métodos e técnicas de Avaliação*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Braga, Universidade do Minho: 15 – 48.
- NUÑEZ, J. J. (1993). *Drama versus Teatro en la Educación*. Cauce, nº 16.

O

- O'NEIL, C. & LAMBERT, A. (1982). *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers*. London: Hutchinson.
- O'TOOLE, J. (1992). *The Process of Drama (Negotiation Art and Meaning)*. London: Routledge.

- OLABUÉNAGA, R., D. E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- O'NEIL, C. (1995). *Drama Worlds: A Frame Work for Process Drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.

P

- PABLO, E. (1999). "Bases teóricas y pedagógicas para la práctica teatral en la enseñanza secundár". *Teatro y juego dramático*. Graó. Barcelona, 45 – 56.
- PACHECO, J. A. (2000). "Flexibilização curricular: algumas interrogações", in J. A. Pacheco (org.), *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. e FLORES, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- PALLOTINI, R. (2005). "Criação de personagens". *Videotexto.info*. Rio de Janeiro, Editora videotexto (editora@videotexto.tv). 2005: http://www.videotexto.info/criacao_personagem_rp_1.html., página consultada em 13 de Janeiro de 2005.
- PARKER, I. (1992). *Discourse Dynamics: Critical Analysis for social and individual psychology*. London: Routledge.
- PAVIS. P. (1983). Production et réception au théâtre : la concrétisation du texte dramatique et spectaculaire, in *Revue des Sciences humaines*, Tome LX, n.º 189, JanCf.-Mars.
- PAVIS. P. (1987). *Dictionnaire du théâtre. Termes et concepts de l'analyse théâtrale*. Paris: Editions Sociales.
- PERÄKYLÄ, A. (1997). "Reliability and validity in Research Based on tapes and Transcripts", in D. Silverman (orgs), *Qualitative Research Theory, Method and Practice*. London: Sage, 201 – 217.
- PÉREZ, C. F. y. JERIGONZA. A. (1990). *Animación Teatral teoria, metodologia y práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- PIAGET, J. (1975). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores (1946).
- PIGNARRE, R. (1971). *Histoire du théâtre*. Paris, P.U.F.
- PIRES-ANTUNES, C. (1998). *Práticas de Expressão Dramática no Ensino Básico – 1.º ciclo Um estudo na cidade de Braga*. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- PONTE, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática, in GTI – Grupo de Trabalho de Investigação (org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Associação de Professores de Matemática, 5-28.
- POTTER, J. & WETHERELL, M. (1987). *Discourse and Social Psychology*. London: sage Publications.

- POTTER, J. (1997). "Discourse Analysis as a Way of Analysing Naturally Occurring Talk", in D. Silverman (orgs.), *Qualitative Research Theory, Method and Practice*. London: Sage, 144 – 160.
- POVEDA, L. (1995). Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral. Madrid, Narcea.
- POVEDA, L. (1996). Texto Dramático – La palabra en acción. Madrid, Narcea.

R

- RASMUSSEN, B. e. W., Peter (2001). "The Theatre Workshop as Educational Space: How Imagined Reality is Voiced and Conceived", *International Journal of Education & Arts – Volume 2, Number 2*, 2003.
- REY, M. (2005). "Criação de personagem". *Videotexto.info*. Rio de Janeiro, Editora videotexto (editora@videotexto.tv). 2005: http://www.videotexto.info/criacao_personagem_mr_1.html.
- RICOUER, P. (1980). "The Narrative Function", in W. J. T. Mitchell (org.), *On Narrative*. Chicago, IL: Chicago University Press. 167-85.
- RICOUER, P. (1989). *Do texto à acção*. Porto, Rés Editora.
- RIESMAN, C. K. (1992). *Narrative Analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- ROBINSON, K. (1980). *Exploring Theatre and Education*. London: Heinemann.
- ROLAND, B. "Elements de la sémiologie", *Communications* 4.
- RUGGIERO, A. (1980). *Acerca do sistema de Stanislavski y ciertas confusiones*. Primer Acto, n.º 183.
- RYNGAERT, J. P. (1996). *Introdução à análise do teatro*. São Paulo, Martins Fontes.

S

- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. .A. & JEFFERSON, G. A. (1974). "A simplest Systematics for the Organisation of Turn-taking in Conversation". *Language*, 50: 697-735.
- SAGOR, R. D. (1992). *How to conduct collaborative action research*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- SALDAÑA, J. (2003). "Dramatizing Data: A Primer", in *Qualitative Inquiry*. London, Sage: Volume 9, number 2, 218-236.
- SCHECHNER, R. (2003). *Performance Theory*. London and New York: Routledge.
- SCHOSTAK, J. (1999). "Action research and point instant of change". *Educational action research*, 7 (3), 339-417.
- SERÔDIO, M. H. (1996). *William Shakespeare*. Lisboa, Cosmos.
- SHOR, I. (1992). *Empowering Education*. Chicago, University of Chicago Press.

- SHORT, M. (1998). "From Dramatic Text to Dramatic Performance", in Culpeper, M. Short and P. Verdonk (eds), *Exploring the language of Drama*. London: Routledge: pp. 6-18.
- SILVERMAN, D. (1997). "Analyzing Talk and Text", in N.K. Denzin e Y. Lincoln (orgs.), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, Sage Publications: 821-834.
- SLADE, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press.
- SMART, J. & DIXON, S. (2002). "The Discourse of Assesement Language and value in assesement of group practice in performing arts", in: *Arts & Humanities in Higher Education*. London, Sage: Vol. 1 (2), 185-204.
- SOMERS, J. (1995). *Drama in the curriculum*. London: Cassel.
- STANISLAVSKI, C. (1977). *A construção da personagem*. Lisboa: serviços sociais dos trabalhadores da C.G.D., secção cultural.

T

- TANNER, D. & TANNER, L. (1980). *Curriculum development. Theroy info practice*. New York: MacMillan Publishing C.
- TAYLOR, P. (1996). *Researching Drama and Arts Education Paradigms & Possibilities*, Falmer Press.
- TAYLOR, P. (2000). *The drama Classroom: Action, Reflection, Transformation*. London, Routledge Falmer.
- TAYLOR, S. (2001). "Evaluating and applying Discourse Analytic research, in M. Wetherell, S. Taylor & J. S. Yates (orgs), *Discourse as Data*. London: Sage Publications, 311-330.
- TEDLOCK. B. (1997). "Etnography and ethnographic representation", in N.K. Denzin e Y. Lincoln (orgs.), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, Sage Publications: 455-485.
- TEJERINA, I. (1999). "El juegodramático en la educación primaria". *Teatro y Juego Dramático*. Graó. Barcelona: 33 – 43.
- TERUEL, T. M. (1999). "Dinamización lingüística de textos teatrales Que hacer con los textos teatrales en clase de lengua y literatura?". *Teatro y juego dramático*. Barcelona, Graó: 65 – 77.

U

- UBERSFELD, A. (1982). *L'école du spectateur*. Paris, Ed. Sociales.
- UBERSFELD, A. (1993). *Semiotica Teatral*. Madrid, Ediciones Catedra/Universidad de Murcia.
- USCATESCU OLIVEROS, R. (1972). *La fiesta teatal*. Madrid, Doncel.

V

- VALA, J. e. al. (1989). "Análise de conteúdo", in A. Silva, e J.Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*. Lisboa, Afrontamento.
- VAN MANEN, M. (1988). "Action research as theory of the unique: from pedagogic thoughtfulness to pedagogic tactfulness", in S. Kemmis & R. McTaggart (orgs.), *The action research reader*. Victoria: Deakin University Press, 157-176.
- VICTOR, H. (2005). "Apontamentos de Movimento Expressivo Material de Apoio: Compilação de textos sobre a Importância da Expressão Dramática no 1.º ciclo". Instituto Superior de Ciências Educativas de Mangualde. Página consultada em 23 de Junho de 2005.

W

- WALLACE, M. J. (1998). *Action research for language teachers*. New York: Cambridge University Press.
- WALLES K. (1994). "Bloom Passes Throught Several Walls": The Stage Directions in "Circe", in A.W. Gibson (org.) *Reading Joyce's "Circe"*, European Joyce Studies 3. Amsterdam: Rodopi: pp. 241-76.
- WALLIS, M. & SHEPHERD, S. (2002). *Studying plays*. New York: Oxford University Press Inc.
- WATSON, R. (1997). "Ethnomethodology and Textual Analysis, in D. Silverman (orgs), *Qualitative Research Theory, Method and Practice*. London: Sage Publications, 80 – 97.
- WAY, B. (1967). *Development through Drama*. London: Longman.
- WEKWERTH, M. (1976). *A encenação no teatro de amadores*. Lisboa: Serviços sociais dos trabalhadores da C.G.D., secção cultural.
- WETHERELL, M. (2001). Debates in Discourse Analytic research, in M. Wetherell, S. Taylor & J. S. Yates (orgs), *Discourse theory and Practice*. London: Sage Publications, 380-399.
- WILHELM, J. D. & EDMISTON, B. (1998). *Imagining to Learn: Inquiry, Ethics and Integration Through Drama*. Portsmouth: Heinemann.
- WILLIG, C. (1999). *Aplied discourse analysis: Social and psychological interventions*. Buckinham: Open University Press.
- WINTER, R. (1982). "Dilema Analysis": A contribution to methology for action research». *Cambridge Journal of Education*, 12, 3: 161-74.
- WOODS, P. (1989). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.

Y

- YATES, S.J. (2001). "Editor's introduction." In M.Wethrell, S. Taylor e S.J. Yates (orgs.), *Discourse Theory and Practice: a reader*. London : Sage Publicatios. 82-92.

ZABALZA, M. A. (1994). *Diários de aula*. Porto Editora.

ZADRO, A. (1982). "Interpretazione". *Nuovo Dizionario di Pedagogia*. G. Flores D'Arcais, Edizione Paoline: 624-631.

ZEICHNER, K. & NOFFKE, S. E. (2001). "Practitioner research", in CF. Richardson (org.), *Handbook of research on teaching (4th Ed.)*. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 298-330.

ANEXO 1

Isabel Allende

DE AMOR
E DE SOMBRA

11.ª Edição

Tradução de
Suely Bastos

Adaptação portuguesa de
José Lima Vieira

 **DIFEL**
Difusão Editorial, S.A.

Esta é a história de uma mulher e de um homem que se amaram plenamente, salvando-se assim de uma existência vulgar. Guardei-a na memória de forma a que o tempo a não desgastasse e é só agora, nas noites silenciosas deste lugar, que finalmente posso contá-la. Fê-lo-ei por eles e por outros que me confiaram as suas vidas, dizendo: toma, escreve, para que o vento não o apague.

I. A.

Título original: DE AMOR Y DE SOMBRA

© Isabel Allende, 1984

Todos os direitos para a publicação desta obra em todo o mundo excepto o Brasil reservados por:



Denominação Social — DIFEL 82 — Difusão Editorial, S.A.
Sede Social — Avenida do Forno, 3

— Edifício Saldia I - Piso 2

— 2795 CARNAXIDE

— Telef.: 417 24 67 - 417 24 68

— Fax: 417 29 93

Capital Social — 60 000 000\$000 (sessenta milhões de escudos)

Contribuinte n.º — 501 378 537

Matrícula n.º 8680 — Conservatória do Registo Comercial de Oeiras

Capa: *Rogério Peixoto*

Composição: *Tezype - Artes Gráficas, Lda., Lisboa*

Impressão e acabamento: *Tipografia Guerra, Viseu, 1997*

Depósito Legal n.º 112551/97

ISBN 972-29-0071-4 / Junho 1997

Proibida a reprodução total ou parcial sem a prévia autorização do Editor



até ao som ritmado das máquinas bombeando água e argila medicinal para as grandes piscinas de mármore e ferro. Durante o dia, uma fila de gente esperçada na cura subia pela borda de um despenhadeiro até às emanções vulcânicas, apoiando-se em bengalas, envolvidos em lençóis pálidos, como espíritos remotos. Mais acima, nas faldas do vulcão, brotavam açudes de água quente e colunas de espesso vapor sulfuroso, onde os enfermos se sentavam, perdidos na bruma. Ao entardecer soava uma campainha no hotel e o seu vibrante apelo ressoava nos recantos da montanha, nos precipícios, nas grutas ocultas. Era sinal de regresso para os reumáticos, os artríticos, os ulcerados, os hipocondríacos, os alérgicos e os doentes de velhice. As refeições eram servidas a horas certas numa ampla sala de jantar onde cantavam as correntes de ar e passeavam os odores da cozinha.

— O único problema é que não estamos em lua-de-mel — observou Irene, encantada com o lugar, temendo que o seu contacto aparecesse demasiado depressa para os levar através da fronteira.

Esgotados pela fadiga da viagem, abraçaram-se num longo abraço sobre o leito nupcial que lhes coube em sorte e perderam imediatamente a noção do tempo. Despertou-os a primeira luz de uma madrugada radiante. Francisco verificou aliviado que Irene estava com muito melhor aspecto, anunciando mesmo que tinha uma fome de marinheiro. Vestiram-se depois de fazerem amor com muita alegria, apesar da parcimónia, e saíram para apanhar o ar da cordilheira. Muito cedo começava o movimento impassível dos hóspedes em direcção às termas. Enquanto os outros tratavam da sua cura, os jovens usaram as horas disponíveis para se amarem com beijos furtivos e promessas eternas. Amaram-se passeando pelos ásperos atalhos do vulcão, amaram-se sentados sobre o húmus fragrante do bosque, amaram-se em sussurros entre as enevoadas espirais amareladas dos vapores vulcânicos, até que ao meio-dia apareceu um montanhês com rústicas botas de pele, poncho preto e chapéu de aba, levando três montadas e uma má notícia.

— Encontraram a vossa pista. Têm de partir agora mesmo.

— Quem prenderam? — perguntou Francisco, temendo pelo irmão, por Mario ou por qualquer outro amigo.

— Ninguém. O gerente do hotel onde estiveram ontem à noite desconfiou de vocês e comunicou à polícia.

— Podés montar a cavalo, Irene?

— Sim — sorriu ela.

Francisco enrolou uma faixa firme ao redor da cintura dela, para que suportasse melhor o bambolar da cavalgada. Acomodaram a bagagem e iniciaram a marcha em fila indiana por um caminho pouco visível que conduzia a uma passagem remota entre dois

A partir desse momento enfrentaram o medo com ironia, graças ao afastarem inquietações iniciais. Francisco adivinhou que essa era a única cautela de Irene. Ela desconhecia qualquer forma de timidez ou vergonha, entregava-se às suas emoções limpídicamente, no pleno uso da sua liberdade. Mas no seu íntimo existia um reduto de extremo pudor. Envergonhava-se perante fraquezas que lhe pareciam intoleráveis nos outros e inadmissíveis nela. Esse terror descoberto no seu próprio espírito enchia-a de vergonha e procurava ocultá-lo também aos olhos de Francisco. Era um temor profundo, absoluto, que em nada se parecia com o susto primário que algumas vezes enfrentou e do qual se defendia com o riso. Não fingia coragem perante aqueles pavores simples, como a matação de um porco ou o ranger de uma porta numa casa assombrada, no entanto envergonhava-se desse sentimento novo que se lhe colara à pele, invadindo-a, fazendo-a gritar enquanto dormia e estremecer acordada. Por momentos era tão forte a impressão de pesadelo que não estava certa se vivia sonhando ou se sonhava que estava vivendo. Era nesses instantes fugazes, quando deixava entrever o limiar da sua vergonha, do seu medo, que Francisco mais a amava.

Abandonaram finalmente a estrada principal e meteram-se pelos caminhos das montanhas, até alcançarem um velho estabelecimento termal, que em épocas passadas tinha sido célebre pelas suas águas milagrosas, mas que a farmacopeia moderna mergulhara no esquecimento. O edifício conservava a memória de um passado esplendoroso, quando no início do século abrigava famílias distintas e estrangeiros vindos de longe em busca de saúde. O abandono não destruíra o encanto dos amplos salões com balaustradas e frisos dos seus móveis antigos, das lâmpadas de bronze e dos cortinados de franjas e pompons. Arranjaram-lhes um quarto com uma cama enorme, um roupeiro, uma mesa e duas cadeiras. A electricidade era cortada a uma certa hora e depois era preciso circular com velas. Ao pôr do Sol a temperatura descia bruscamente, como acontece sempre nas grandes altitudes, e então acendiam lâmpadas com aromáticos troncos de espinhoeiro. Pelas janelas entrava um odor picante e áspetro de folhas secas e esterco queimados no pátio. Além deles e do pessoal administrativo, os hóspedes eram pacientes afligidos por diversos males ou aposentados em tratamento. Tudo ali era lento e suave, desde os passos dos hóspedes deslizando pelos corredores

postos de fronteira, antiga rota de contrabandistas, já esquecida. Quando os vestígios desapareceram de todo, engolidos pela natureza indômita, o guia orientou-se por sinais talhados nas árvores. Não era a primeira vez — nem seria a última — que usava aquela via tortuosa para salvar perseguidos. Os bosques de lariços, as ematurnhadas *tépas*¹, os carvalhos e os *matios*² vigiavam a passagem dos viajantes, e nalguns locais a sua folhagem tocava-se no alto, formando uma impenetrável cúpula verde. Avançaram durante horas sem parar. Em todo o trajecto não passaram por nenhum ser humano; era uma solidão húmida, fria, constante, um labirinto vegetal, pelo qual iam como únicos viajantes. Depressa surgiram as grandes manchas de neve deixadas pelo Inverno. Penetraram nas nuvens baixas e durante algum tempo envolveu-os uma espuma etérea que apagava o mundo. Ao deixarem o nevoeiro, surgiu de repente diante dos seus olhos o majestoso espectáculo da cordilheira ondulando até ao infinito com os seus picos cor de amora, os vulcões coroados de brancura, os barrancos e quedas de água, cujas paredes de gelo se derretiam no Verão. De vez em quando divisavam uma cruz marcando o lugar onde algum viajante perdera a vida, abatido pela desolação, e aí o montanhês persignava-se, reverente, num anseio de alívio para o espírito.

A frente cavalgava o guia, atrás ia Irene e fechava a fila Francisco, sem tirar os olhos da sua amada, alerta a qualquer sinal de fadiga ou dor, mas a jovem não dava mostras de cansaço. Deixava-se levar pelo passo sereno da mula, os olhos perdidos na prodigiosa natureza que a rodeava, a a-na em lágrimas. Estava a despedir-se do seu país. Junto ao peito, sob a roupa, levava a bolsinha com terra do seu jardim que Rosa lhe enviara para plantar miosótis do outro lado do mar. Pensava no alcance da sua perda. Não voltaria a percorrer as ruas da sua infância nem a ouvir o doce acento da língua nativa; não veria o perfil dos seus montes ao entardecer nem a embalaria o canto dos seus ritos; não teria o aroma do manjeriço na cozinha nem da chuva evaporando-se no tecto da sua casa. Não só perdia Rosa, a mãe, os amigos, o trabalho e o passado. Perdia a sua pátria.

— Meu país..., meu país... — soluçou. Francisco apressou o seu cavalo e, pondo-se a seu lado, pegou-lhe na mão.

Ao cair a escuridão, decidiram acampar para passar a noite, porque não se podia avançar sem luz naquele dédalo de colinas, de ladeiras escarpadas, de tremendos despemhadeiros e profundidades insondáveis. Não se atreveram a acender uma fogueira, temendo que houvesse patrulhas nas proximidades da fronteira. O guia dividiu

com eles a carne salgada e seca, a bolacha dura e a aguardente dos seus alforjes. Abrigaram-se o melhor possível com os pesados ponchos e encolheram-se entre os animais, abraçados como três irmãos, mas mesmo assim o frio penetrou-lhes nos ossos e na alma. Tremaram a noite inteira sob um céu de luto, de cinza, de negro gelo, rodeados de sussurros, de suaves sibilos, das infinitas vozes do bosque.

Por fim amanheceu. A aurora avançou como uma flor de fogo e lentamente recuou a escuridão. O céu clareou e a enevoada beleza da paisagem surgiu diante deles como um mundo acabado de nascer. Puseram-se de pé, sacudiram o orvalho das mantas, movimentaram os membros entorpecidos e beberam o resto da aguardente. Era preciso voltar à vida.

— Ali está a fronteira — disse o guia, indicando um ponto na distância.

— Então separamo-nos aqui — decidiu Francisco. — Do outro lado haverá amigos à nossa espera.

— Devem passar a pé. Sigam as marcas das árvores, que não se

vão perder, é um caminho seguro. Boa sorte, companheiros... Despediram-se com um abraço. O guia partiu com os animais e os dois jovens iniciaram a caminhada até à linha invisível que dividia aquela imensa cadeia de montanhas e vulcões. Sentiam-se pequenos, sós e vulneráveis, dois navegantes desolados num mar de cumes e nuvens, num silêncio lunar; mas sentiam também que o seu amor tinha ganho uma nova e formidável dimensão e seria a única fonte de ânimo e vigor no exílio.

A luz dourada do amanhecer, pararam para ver a terra que era sua pela última vez.

— Voltaremos? — murmurou Irene.

— Voltaremos — respondeu Francisco.

E nos anos que se seguiram, essa palavra seria a marca única dos seus destinos: voltaremos, voltaremos...

¹Árvores chilenas de pouca altura, da família das mirtáceas.

²Árvores chilenas que chegam a atingir vinte metros de altura.

ANEXO 2

O Texto Dramático final

Cena 1

(Iara entra a correr para se encontrar com Rodrigo que está à sua espera a andar de um lado para o outro impaciente).

Rodrigo – Ó Iara, então?

Iara – Ó Rodrigo, meu amor.

Rodrigo – O que é que foi? Estavas tão nervosa ao telefone. Então? Diz-me o que é que aconteceu?

Iara - Aconteceu uma coisa horrível, Rodrigo.

Rodrigo - O quê? Acalma-te, o que é que foi?

Iara - Tu não sabes...

Rodrigo – Foi o teu pai?

Iara - Não.

Rodrigo - O que é que ele fez desta vez?

Iara – Oh, meu amor.

Rodrigo – Caramba, mulher até parece que estás grávida.

Iara – E estou.

Rodrigo – Ah!!! Isso é bom ou é mau?

Iara – Ai, meu amor. Ai, meu amor..

Rodrigo – Não te preocupes, não te preocupes. Nós vamos falar com o teu pai, Está bem?

Iara - Ele vai-nos matar....

Rodrigo – Não faz mal. Nós vamos falar com o teu pai, eu vou trabalhar. Não te preocupes. Está? Vamos lá embora. Não te preocupes.

(Saem)

Cena 2

(Pai, Rodrigo, Iara, Rosete)

Iara - Pai!

(Levantando-se de repente) - O que é que este desgraçado está a fazer na minha casa?

Iara - Pai, acalme-se.

Rodrigo – Não se preocupe senhor Arnaldo. Eu venho-lhe dizer uma coisa.

Pai – Porta fora.

Rodrigo – A Iara está grávida e nós vamos casar.

Pai – O quê? Eu mato-te desgraçado.

Rodrigo – Senhor Arnaldo, acalme-se que a Iara está grávida eu vou trabalhar...

Pai – (Aos berros, expulsa Rodrigo e manda Iara para o quarto) – Quarto.

(Iara sai a chorar)

(Entra a Dona Rosete)

D. Rosete - (entra aos gritos) Ó senhor Arnaldo, senhor Arnaldo, o que é que se passa, senhor Arnaldo que se ouve os gritos lá fora, o que é que se passa, senhor Arnaldo?

(Sentam-se)

Pai – Você nem sabe... a minha filha desgraçou-me.

D.Rosete – Ai, senhor Arnaldo, o senhor Arnaldo sabe que pode contar comigo. A minha vida... a minha vida é um livro fechado. Ninguém sabe de nada por mim. Eu sou um poço, um poço com fundo, pode dizer.

Pai – Eu sei, eu sei, eu vou-lhe contar. Sabe que eu tenho-a como minha amiga do peito.

(Rosete chega-se para junto dele)

D.Rosete – Oh, senhor Arnaldo, desde que o meu Joaquim morreu...

Pai – (Levantando-se) O que passou, passou. Você tenha lá calma.

D.Rosete - Mas pronto, desabafe, desabafe. Abra-se, abra-se comigo, abra-se

Pai - A minha filha está grávida.

D.Rosete– Ah! (Levanta-se com as mãos na cabeça e benze-se) Minha Nossa Senhora de Fátima, cruces credo canhoto. Valha-me o meu santo... e os pastorinhos... Não me diga uma coisa dessas. Amén, amén.

Pai – Cale-se lá com os santos, mulher. O problema é grave.

D.Rosete - Eu tenho a solução para isso.

Pai - Você ajude-me. Diga lá o que é que eu vou fazer com aquela ingrata.

D.Rosete - Faz-se um desmancho.

Pai - E isso é seguro?

D.Rosete - Seguríssimo, mas é caro.

Pai - Oh, não seja esse o problema. Que se faça. Vou chamá-la. Ó Iara! Ó Iara!

Iara - Sim meu pai... (a chorar)

Pai - A dona Rosete... eu já lhe contei o que é que se passou, a dona Rosete vai-nos ajudar. Tu vais fazer um aborto.

Iara – (A chorar) Nãããããããão!

D.Rosete - Ó menina, ó menina, para quê esse escândalo? Eu vou-te contar a história da minha vida. Tu pensas que eu a minha vida foi sempre Pai Nossos e Avé-Marias lá na Igreja? Não foi! A primeira custa, à segunda a gente vai-se habituando, à terceira já nem dá conta e à quarta... Oh filha...

Iara - A vossa opinião a mim não me interessa, eu vou ter este filho quer vocês queiram quer não (Sai a correr e a chorar).

Pai – O que é que eu faço?

(Saem todos)

Cena 3

(No cemitério: Iara, Rodrigo, Dona Rosete e Sr. Arnaldo. Há simultaneidade de diferentes espaços cénicos: cemitério e casa do sr. Arnaldo).

Iara – Ai mãezinha, se tu soubesses a minha vida, mãezinha, o pai é tão mau.

(Rodrigo entra em silêncio e tapa os olhos a Iara)

Iara - Quem é? Amapola!

Rodrigo – Não.

Iara – D. Rosete, não acredito!

Rodrigo – Não.

Iara – Mãe serás tu?

Rodrigo – Não! Ó filha, essa está morta. Sou eu o teu amor.

(D. Rosete, que assistia a tudo sem que o casal a tivesse visto, sai a correr)

Iara – Oh Rodrigo! Meu amor! Rodrigo! És tu! Rodrigo! *(abraçam-se)*

Rodrigo - O que é que se passa? *(Pondo a mão na barriga de Iara)* O nosso filho está bem?

Iara – Está muito bem.

Rodrigo - Já mexe?

Iara - Sim já mexe. Ai Rodrigo, mas se tu soubesses, Rodrigo...

Rodrigo - O que aconteceu?

Iara- O meu pai...

Rodrigo - O que fez o teu pai?

Iara - E aquela mulher... eles queriam que eu abortasse, Rodrigo. Que eu abortasse!

Rodrigo - Mas tu não deixaste!

Iara- Não, não, não. Nós vamos ter este filho. Eu não cedi, Rodrigo. Eu não cedi.

Rodrigo – Fizeste tu muito bem. Eu já arranjei emprego, brevemente vou trabalhar, vou juntar dinheiro. Tu vais ver que vai correr tudo bem.

Iara – A sério? Rodrigo dos meus sonhos, Rodrigo *(abraçam-se)*.

(Na casa do senhor Arnaldo. Há simultaneidade de diferentes espaços cénicos: cemitério e casa do sr. Arnaldo).

D. Rosete – Ó senhor Arnaldo, o senhor nem sabe o que eu acabei de ver.

Pai - O que é que aconteceu, dona Rosete? Diga lá.

D. Rosete – Não sei se lhe diga, não sei se lhe conte.

Pai – Conte lá mulher.

D. Rosete – Mas é sobre a sua filha.

Pai – A minha filha? O que é que tem a minha filha?

D. Rosete - É que eu vi-a lá no cemitério.

Pai – Isso já eu sei, ela vai todas as semanas ver a santa da minha mulher.

D. Rosete – Ai é? Então veja lá se aguenta com esta! É que ela estava lá mas era com o gajo.

Pai – O quê?

D. Rosete - Era com o gajo.

Pai – O quê?

D. Rosete - Era com o gajo.

Pai - Eu mato, dona Rosete. Eu mato-o É desta, *carago*. *(Vai buscar uma arma)*.

D. Rosete - O que está a fazer? Ahhhhhh!

Pai - Eu vou matá-lo.

(Saem: o pai com a arma e dona Rosete com as mãos à cabeça)

(No cemitério. Há simultaneidade de diferentes espaços cénicos: cemitério e casa do sr. Arnaldo).

Pai - Sua desgraçada. Eu mato-o. Sai da frente, eu mato-o.

(Dá o tiro e Rodrigo cai)

Iara - Ah, Rodrigo!

Pai - E tu vais comigo para casa sua lambisgóia !

Iara - *(Sempre aos berros desde que viu o pai)* Rodrigo!

Cena 4

(Iara está sentada, em casa, quando entra Amapola. Dão dois beijos)

Iara - O que é que fazes por aqui?

Amapola – Venho trazer uma carta do Rodrigo.

Iara –A sério? Estiveste com ele?

Amapola – Está tudo bem com ele, não te preocupes.

Iara – Ai, obrigada, Amapola. Adeus. *(dão dois beijos)*

Amapola – Adeus *(sai)*

Iara – *(Lendo a carta)* ”Iara, meu amor, já estou bem da ferida, vem comigo por favor, estou no local da partida. Estou no local da partida às 5 horas da tarde, mas não ponhas o dedo na ferida, que esta porcaria ainda arde. Ardor é o que eu sinto quando estou perto de ti, anda Iara, meu amor, com o filho que tens aí. E assim eu me despeço com muito amor e carinho, para ti minha Iara um grande beijinho. Rodrigo” Às 5 horas da tarde? Mas eu não tenho tempo. O que é que eu faço? Vou, não vou. Que dilema! *(Sai a correr).*

(Iara aparece com a mala)

Iara – Rodrigo!

Rodrigo - Iara!

Iara - Meu amor, estou aqui.

Rodrigo – Vamos, Iara.

Abraçam-se

Rodrigo - Vamos!

Iara – Não sei!

Rodrigo – Vamos!

Iara – Vou meu amor, sigo-te até ao infinito.

Rodrigo – Então vamos esperar pelo autocarro.

(Aparece a amiga de Iara a correr)

Amapola – Iara, tenho uma má notícia para ti.

Iara - Não quero saber, não me digas.

Amapola - O teu pai teve um enfarte. Pensa bem no que vais fazer, mas segue o teu coração.

Iara - O que é que eu faço? Vou, não vou, que dilema. *(Olhando para o público)* Ajudem-me.

Rodrigo – Iara, fica comigo.

Iara - Tenho que ir. O meu pai deu-me a vida.

Rodrigo - Mas ele quis tirar a vida do nosso filho.

Iara - O que é que eu faço? Meu amor perdoa-me.

Rodrigo - Não, não te perdo-o.

Iara - Mas tens de perdoar, o guião diz isso.

Rodrigo - Está bem, pronto, eu perdo-o.

Iara - Adeus meu amor, espera por mim.

Rodrigo - Eu espero.

Iara - Adeus meu amor.

Rodrigo – Adeus

Cena 5

(Iara, em casa, a ler a carta que Rodrigo mandou quando chegou ao seu destino)

Iara – *“Iara meu amor, já cheguei ao meu destino, mas comi uma maçã que me deu a volta ao intestino. Era uma linda maçã, que estava caída no chão, quando lhe dei uma trinca, encontrei logo um morcão. Muita fominha passei nesta viagem de barco, mas agora que enriqueci já podes vir de jacto. Estou com muitas saudades... ai... dos tempos que vivemos, quando chegares aqui vamos fazer o que sabemos. Em Trás-os-Montes fiquei e em Trás-os-montes enriqueci, em Trás-os-montes me lembrei todas as noites de ti. Dois anos passaram, dois anos já lá vão, e tu continuas a ser Iara do meu coração”*.
(Iara sai emocionada).

Cena 6

(Iara e Amapola estão no cemitério a conversar)

Iara - Ai se ele fosse vivo ele nunca ia permitir isto. Pobre homem.

Já não vejo o Rodrigo há tanto tempo, sabias? E tudo por causa dele. Até era escusado ele ter morrido, para que é que ele morreu... Se ele tivesse aceiteado tudo...

Amapola - De que é que ele morreu mesmo?

Iara - Foi de enfarte... Fartou-se disto tudo. Dás-me só um minuto para eu...

Amapola - Sim, sim, claro. Não chores muito.

Iara - *(De joelhos)* O que é que eu te posso dizer? Olha, vou-me embora. Olha, dás as voltas que quiseres aí dentro, mas agora é de vez, eu vou ter com o Rodrigo. Vou ser feliz junto dele e junto do meu filho e nunca mais te venho aqui ver. Espero que descanses aí quietinho, que Nosso Senhor te ponha a mão em cima e não te deixe fazer asneiras, que não atralhes a minha vida. Mas agora nada me vai impedir de ser feliz. Agora, tu morreste por burrice tua, percebes? Por isso, *tchau*, até qualquer dia, eu vou sair daqui, dá um beijinho à mãe. *(Para a amiga)* Vamos. Estou abalada. Achas que o magoei?

Amapola - Não, ele já está morto. Deixa lá.

Iara - Olha, por falar nisso, eu vou-me embora, vou ter com o Rodrigo, já não o vejo há imenso tempo...

Amapola - Queres que te ajude a fazer as malas, qualquer coisa?

Iara - Pode ser, até podes aparecer lá por casa. E outra coisa, não te esqueças da festa que vou dar, lembras-te? Tens de aparecer.

Amapola - É verdade. Posso usar máscara?

Iara - Pode ser. Faz o que quiseres. Aparece então lá em casa, está bem? *Tchau*.

Amapola- *Tchau.*”

Cena 7

(Há mudança dos adereços do cenário, para deixar perceber a passagem do tempo. Iara e Amapola estão sentadas num sofá)

Iara – Finalmente, vou ao encontro da felicidade, mas eu estou com medo, será que ele ainda é o meu Rodrigo?

Amapola – Não te preocupes, querida. De certeza que ele ainda não mudou de sexo.

Iara – (Olhando para cima, como se olhasse para o céu) Ó paizinho, foste muito mau para mim, mas eu perdoo-te. Eu sou muito boazinha. Sabes? O Rodrigo escreveu-me uma carta... ele agora está rico. E eu vou ter com ele. Agora que estás morto não podes fazer nada.

Amapola – Olha que os convidados devem estar a chegar.

(Batem à porta e Iara vai atender. Entram duas amigas de Iara)

Iara– Ah os convidados. Olá!

Amiga 1- Olá!

Iara– Olá!

Amiga 2- Olá!

(Dá dois beijos a cada)

Iara- Ai, amigas sentem-se, sentem-se, eu estou tão contente...

Amapola– Não te vais esquecer de mim?

Iara - Claro que não, tu és uma melga.

(Batem à porta)

Iara – Oiçam, está alguém a bater à porta.

(Vai abrir a porta)

Iara - Olá!

Tio – Olá!

Sobrinha – *(Com sotaque brasileiro)* Oi, tudo bom?

Iara – Boa tarde. Entrem. O que é que vocês queriam?

Sobrinha – Nós já tínhamos combinado, até já vimos um bocadinho atrasados, não é querida?

Iara – É verdade. O que é que desejam?

Tio- Nós queríamos...

Sobrinha- Buscar a chave do apartamento, ué!

Tio – Tem calma, querida, tem calma.

Iara – Querida?

Tio – Sim. Querida sobrinha.

Sobrinha - Paizinho, eu quero a chave, paizinho.

Iara – Eu não estou aqui a perceber... Ou bem que é sobrinha, ou bem que é paizinho. E agora?

Tio – Sou tio, mas... sabe... ela considera-me como um pai.

Iara – Aaaaaaah! Eu vou buscar a chave. Com licença.

Sobrinha – Ó paizinho... não estou gostando desta decoração... Ali quero um quadro...

Tio- Está bem...

Sobrinha - Ali outro sofá... não gosto muito.... tá bom?

Tio - Está bem.

Iara - *(Aparece a chorar)* Isto custa-me tanto.

(O Tio abraça Iara)

Sobrinha - Oi, estou ficando nervosa. Oh, paizinho, aí não, isso não, paizinho... me dá a chave.

Iara - Não dou.

Sobrinha - Oi! *(impaciente)* Menina, me dá a chave.

Amigas – Dá! Dá! Dá! *(a aplaudir)*

Iara - Está bem.

Sobrinha- Embora paizinho!

(Saem)

(Entra a D. Rosete)

D.Rosete – Ai que casalito tão simpático. Quem eram?

Iara – *(Chorando)* São os novos donos da casa.

D.Rosete – Ai Iarita... Tens a certeza do passo que vais dar?

Iara – Tenho

D.Rosete - Então dá.

(Dão um passo em frente)

D.Rosete – Oh, Iarinha e diz-me lá uma coisa... Então, sei lá, e se o teu amor arranjou lá outra?

Iara – Ó dona Rosete, eu confio no Rodrigo. E para lhe dizer a verdade, a senhora não tem nada a ver com isso.

D.Rosete - Ó Iarinha, não é isso. É que eu vi-te nascer, vi-te crescer, vi-te procriar e agora não te vou ver morrer.

Iara – Ó dona Rosete, meta-se na sua vida.

D.Rosete – Ai que meninas tão simpáticas. Então? *(Vai-se sentar ao pé delas mas elas saem a fugir)*. Esperem aí, esperem aí. Então?

(Saem todas)

Cena 8

(Iara, com um carrinho de bebé, encontra-se com Rodrigo)

Rodrigo – Iara!

Iara – Rodrigo!

Rodrigo – Iara, meu amor!

Iara – Rodrigo! Voltei pata ti.

(Abraçam-se)

Rodrigo – Ainda bem que voltaste.

Iara – Estava com tantas saudades tuas, meu amor.

Rodrigo – Ah, estás tão linda! E o nosso bebé?

Iara – Está aqui! Ah! Rodrigo dos meus sonhos!

(Saem abraçados, de cara colada e a empurrar o carrinho)