Entre o texto e o palco: dramatizações de histórias na primeira infância

M. Fátima M. Albuquerque

Universidade de Aveiro

Palavras-chave: conto, dramatização, peça de teatro, palco, gesto, diálogo, espaço, tempo.

Keywords: short story, drama, theatre play, stage, gesture, dialogue, space, time.

Contar histórias é uma competência que a criança adora desde muito cedo e já no jardim de infância há muitos momentos de narração, alguns controlados pelos docentes, outros espontâneos: quanto a estes últimos, decorrem na sala e nos recreios, com um público-alvo explícito (o educador, o vigilante, os coleguinhas), ou mesmo como um monólogo em voz alta, em que a criança autoverifica aprendizagens, reflecte sobre acontecimentos reais e imaginários, formula julgamentos; quando se trata de actividades pedagógicas, geralmente o educador sistematiza essas narrações, permitindo que as crianças lhes contem coisas nos períodos lectivos em que fazem trabalhos manuais, ou mesmo mais formalmente, durante uma actividade semanal conhecida como *a hora do conto*[1].

Por tudo isto, quando as crianças atingem o 1º ciclo (EB), contar histórias é um dos procedimentos em sala de aula a que as crianças mais aderem, pois transpondo para as novas aprendizagens linguísticas uma linguagem maternal, seguem as vias do afecto para a organização do mundo. Aliás, podemos afirmar que narrar exige comunicação e expressão linguísticas e que o uso oral de muitas das categorias informativas, mesmo ficcionais, leva as crianças a dar voz à sua verdadeira linguagem, à sua experiência particular, às suas motivações e interesses.

---

[1] Já estudei a organização deste tipo de interacção pedagógica na minha obra *A Hora do Conto* (2000).

Assim, e tendo em vista um contributo pedagógico para a melhoria do processo narrativo, irei mencionar a narração não na sua estrutura unidimensional possível de auto-expressão, mas antes em estratégias de criação imaginativa dialogada, que sempre envolve o outro, colegas e/ou professor. Portanto, mais concretamente, vamos falar de produção interactiva de 'histórias', e mais precisamente do modo como a fábula se converte em dramatização e esta se transforma em pequena peça de teatro.

Para tal, partimos de alguns pressupostos, nomeadamente que estas reconversões de texto permitem às crianças criar livremente histórias, explorando novas (ou velhas) ideias; que através delas podem comunicar novos sentidos para a vida, quer na narração simples quer nas representações orais. Além disso, aprendem a interagir com experiências vividas por outrem e a defender o seu ponto de vista.

Realmente, está provado que as crianças que se entregam habitualmente a actividades de narração oral revelam uma maior autoconfiança, sem falar de uma indiscutível capacidade de partilhar com o grupo e de compreender questões sociais. Além disso, denotam uma melhoria significativa no falar e especialmente no inquirir, além de demonstrarem grande à-vontade em expressar linguisticamente relações de causa e efeito.

No desenvolvimento do nosso projecto de estudar a Literatura para a infância no seu modelo mais tradicional, os contos maravilhosos, com especial importância para os contos de fadas, fomos enfatizando diversas características das histórias, nomeadamente o seu pendor formativo e a identificação que as crianças, em geral, fazem com o simbólico veiculado. No meu entender, este elemento de preceito comportamental e mesmo ético que estrutura os contos formaliza-se através do surgimento do Herói, de um herói em demanda que procura as respostas fundamentais para a vida; e estas, são encontradas, no dizer de Bettelheim, através das eternas questões: «Como é realmente o mundo? Como é que vou viver a minha vida nesse mesmo mundo? Como é que posso ser eu mesmo?».

Sem querer entrar aqui no debate literário sobre a finalidade moral e/ou os objectivos da Literatura para a infância, reconhecendo contudo a função de mentor do adulto que convive com a criança, pretendo apresentar algumas experiências, em que a dramatização complementou o conhecimento dos pequenos intervenientes da sua narrativa preferida, servindo também para potencializar a sua actualização e a sua interacção com as vivências individuais de cada criança.

A escolha da história que vamos utilizar como exemplo tem a ver com uma organização pedagógica desses mesmos contos, que nos fez separá-los em diversas categorias, de acordo com a evolução das personagens, seu relacionamento entre si, organização e sequência dos eventos, tipo de conclusão, etc. Uma das constantes mais alargadas a todas estes tipos e modelos tem a ver com a presença activa de uma personagem adulta que se revela como o guardião da moralidade e dos bons princípios: assim

sucede, por exemplo, em «O Príncipe Rã» que é o rei que obriga a filha a cumprir as promessas; n'«As Doze Princesas Bailarinas» em que o rei, muito preocupado, cria uma recompensa para quem guardar as princesinhas e lhe explicar o que fazem elas à noite; ou mesmo n' «O Capuchinho Vermelho», em que é a mãe que faz as recomendações à menina antes de ela partir para casa da Avó. Este adulto, surgido no nível do textual, mantém a função do educador por excelência, vigiando, recomendando, punindo se tal for necessário.

Contudo, nos últimos anos, temos vindo a assistir a uma preferência revelada pelas crianças quando questionadas sobre o conto de que mais gostam, que aponta para histórias em que o adulto não tem razão: assim sucede, por exemplo, com «A Princesa Pele-de-Burro» que é expulsa de casa pelo pai, que não compreende a profundidade do amor da filha, quando esta lhe declara que o ama tanto quanto a comida ama o sal; o mesmo acontece com «O Gato das Botas», em que o jovem filho do moleiro se queixa da sua sorte por ter recebido em herança um simples gato; ou então, o mesmo acontece com «João e o Feijoeiro mágico», em que a mãe repreende e castiga o João por ele ter trocado a vaca por feijões mágicos. Em qualquer destes contos, a personagem adulta não tem razão, e toda a história nos vai demonstrar que a intuição da personagem principal infantil não é para desprezar, deixando em aberto a ideia da necessidade de diálogo, como promotor de uma vida equilibrada.

Pelo entusiasmo que provoca nas crianças actuais, vamos exemplificar a nossa argumentação, recorrendo ao conto «João e o Feijoeiro mágico», introduzindo com o auxílio das crianças, diversos elementos imaginativos, ou criativos, que permitem novos desenvolvimentos da mesma história. Não devemos esquecer, aliás, que este conto que é um conto inglês medieval se organiza essencialmente à volta de um menino, muito despachado, que tira a um gigante rico e malvado as coisas necessárias para o seu sustento e a sua felicidade.

Ideologicamente, não há nada de condenável, para a comunidade camponesa a que dava voz, num relato em que se apresenta um pobre rapaz, que rouba um gigante mau e avarento para obter o necessário para que ele e a mãe não morram de fome. Por isso, é assente que nos encontramos perante uma história cheia de fantasia, humor e optimismo, em que os fracos triunfam sobre os fortes, através da inteligência e da esperteza. Como nos explica B. Bettelheim, ao interpretar conteudisticamente «João e o Feijoeiro Mágico»,

> este conto narra que, enquanto a crença na magia pode ajudar na audácia de enfrentar o mundo sozinho, em última análise, nós é que temos de tomar a iniciativa e estar dispostos a correr os riscos que envolvem o domínio da vida. Quando dão a João as sementes mágicas, ele trepa pelo feijoeiro por sua iniciativa e não porque outra pessoa qualquer lho tenha sugerido. (Bettelheim, 1984: 239)

O conto tem surgido com diversas e inúmeras versões, o que predispõe as crianças a inovar e a sentir o texto como aberto. De entre as variantes mais significativas, apontamos:

1) diferentes justificações para a venda inicial da vaca: ou se explica que mãe e filho passavam muita fome naquele duro inverno e que só tinham a vaca como bem; ou que a vaca era uma vaca leiteira e tinha deixado de dar leite; ou então que a vaca tinha envelhecido e só constituía uma fonte de despesa e cuidado;
2) intervenção diferenciada de um auxiliar mágico inicial (mas sempre humano): em algumas versões o doador dos feijões mágicos é um velho alquebrado; noutras um feiticeiro de longas barbas; noutras ainda um estrangeiro que ninguém conhecia. Em comum, em todas as versões o facto de que esta personagem só surge uma vez, no começo da história, desaparecendo sem explicação plausível;
3) do mesmo modo, a personagem oponente, a personagem maléfica, toma diversas faces, podendo aparecer como um gigante, um ogre, ou mesmo um troll horrendo. Contudo, qualquer destas personificações do Mal têm em comum serem adjuvados por uma mulher boa e protectora, e sobretudo por comerem meninos: «Cheira-me aqui a criança tenrinha!».

Esta indefinição de elementos decisivos da história leva as crianças-ouvintes a jogos de participação em que dão asas à fantasia, mantendo-se em graus variáveis dentro das ideias veiculadas pelo conto original, manipulando as personagens que são muito vivas, ou interferindo no cenário, ou recriando múltiplas peripécias na linha do enredo.

De um modo muito simples, começámos as nossas sessões de estudo do conto «João e o Feijoeiro mágico», partindo da imagem da capa que invariavelmente é igual em todas as versões, mostrando a personagem principal a ver, ou a subir, o feijoeiro. Pedimos às crianças da turma para se conservarem imóveis como na ilustração e apenas usarem o rosto e o corpo para comunicarem as suas emoções. Segundo Gilles Ouellet, «o gesto define-se como sendo toda a atitude corporal, animada ou não» (Ouellet, 1980:49). A importância atribuída ao gesto, na actual linguagem do teatro, provém da certeza que, além da fala, ele constitui o sistema de signos mais flexível de qualquer dramatização, podendo provocar inúmeros sentimentos, ou pensamentos múltiplos. Por isso, e seguindo as sugestões de algumas crianças-participantes, permitimos também imagens em grupo, o que as obrigava a uma organização de quadro mais complexo: neste caso seria também necessário recriar a interacção entre as personagens, comunicando ao observador a interpretação que as crianças atribuíam a cenas específicas, a situações e mesmo à história na sua globalidade. Contudo, revelou-se como fundamental transmitir aos pequenos actores que todos os gestos se deviam articular de acordo com uma gramática própria, não se desviando do objectivo de codificarem uma

mensagem que os espectadores conseguissem decifrar e nunca limitarem-se a representar interpretações individualistas sobrepostas. Portanto, e de acordo com a tipologia proposta por Pierre Larthomas, o gesto divide-se em três categorias funcionais: gestos que substituem (a fala), gestos que acompanham (a fala) e gestos que prolongam (a fala) (Larthomas, 1972:81 a 100). Na primeira categoria temos então os gestos que surgem em substituição da fala e durante os momentos de produção destes quadros vivos, inicialmente elaborados pelas crianças, é esta competência que estamos a treinar.

Estes ditos quadros vivos[2], ponto de partida do jogo dramático, podem ser, ou apenas supervisionados pelo professor, ou mais directamente solicitados, se as crianças não apresentarem sugestões próprias. Exemplificamos, explicando que pedimos aos elementos das turmas envolvidas na experiência para representarem os seguintes quadros: «o João tem fome, já que não há comida em casa»; ou «o João está a levar a vaca para o mercado», sentindo-se preocupado, triste, indiferente, etc; «o João encontra o estranho e troca a vaca pelos feijões» (quais são os sentimentos do João?).

Esta elaboração de quadros vivos pelas crianças tem certamente um efeito reforçativo das cenas principais e introduzimo-los sempre que a narrativa atinge um ponto essencial: quando o João mostrou à mãe os feijões; quando abriu a janela de manhã e viu o feijoeiro, quando, muito determinado, o João subiu até às nuvens, etc.

Passámos depois para o segundo tipo de gesto supracitado, em que este acompanha a fala, e pedimos às crianças para representarem para o grupo o momento mais triste da história, ou o mais feliz, e todos eles pediram para documentar o desenlace da narrativa que, surpreendentemente, resolviam de modos diversos: por exemplo, o João ganhava e o gigante morria; o gigante vinha buscar as coisas que lhe pertenciam, a mãe pegava no João e ia embora daquela terra maldita; a mãe, o João e o casal dos gigantes ficavam amigos; o gigante era o pai do João que fora enfeitiçado, etc.

Na realização desta actividade, notámos que temos de dar atenção a alguns procedimentos:

1. antes de mais, devemos verificar se as crianças compreendem o que têm a fazer e quem, ou o que é que representam;
2. embora esta actividade possa ser executada no momento, devemos dar às crianças algum tempo para reflectirem, ou mesmo para discutirem, no caso de ser preparada em grupo;
3. sempre que possível, deve-se dar a oportunidade às crianças, para redefinirem o quadro, especialmente se não estiverem acostumados a este tipo de dramatização;

---

[2] Este tipo de estratégia educacional tem sido muito utilizada no contexto anglo-americano. Para saber mais sobre este assunto, ver, entre outros estudos, Hendy, L. & Toon, L. (2001). *Supporting Drama and Imaginative Play in Early Years*. Buckingham: Open University Press.

4. é fundamental que se proceda a uma partilha e a uma interpretação dos quadros produzidos; isto é, é importante verificar como as outras crianças da turma *lêem*, ou criticam, os quadros elaborados pelos outros.
5. é especialmente útil colocar lado a lado imagens contrastantes: sentimentos iniciais/sentimentos finais, fim feliz/fim infeliz, etc.

Estes quadros em que as crianças permanecem imóveis como fotografias, mas já se encontrando dentro do plano da história, facilitam os outros dois tipos de actividades a que também recorremos: as cenas de expressão do pensamento e a dramatização de um episódio[3]. Neste caso, os gestos necessários já prolongam as falas, servindo como complementar importante.

Começando pelas cenas de expressão do pensamento, pedimos às crianças que nos comunicassem o que pensavam certas personagens, num momento determinado da história. A maioria das vezes, usámos a actividade anterior, em que os meninos se integravam em quadros e sugeríamos que ganhassem vida, passando a explicar-nos em discurso directo o que sentiam nesse preciso momento. Exemplifico, retomando a cena estática em que as crianças representam o momento, em que o João trocou a vaca pelos feijões. Explicámos à turma que, quando tocássemos no ombro de um dos meninos, ele voltaria à vida e partilharia com todos os outros o que estava a pensar. Os pensamentos expressos variaram muito, desde a criança que apenas declarou «que bom! Já consegui vender a vaca!», a um outro que explicou «Quando chegar a casa, vou plantar estes feijões... e depois, quem sabe?, vamos ter uma horta!», até a crianças que revelaram pensamentos mais pessoais: «tenho a certeza que a minha mãe vai ficar zangada, como o costume!», ou «bolas! Acho que não devia ter feito isto!»

Como fizemos perante a actividade anterior, também no que diz respeito a esta, gostaríamos de deixar algumas advertências:

1. não deve ser obrigatório o contributo das crianças: o silêncio individual deve ser respeitado e os meninos têm de ser informados disso. Se quando tocamos no ombro da criança ela nada diz, passamos rapidamente para uma outra, sem deixarmos que os silêncios ou as omissões se arrastem, quebrando o ambiente de jogo e de criatividade;
2. esta verbalização de pensamento não é ainda uma peça de teatro e não se pretende que o resto da turma entre em diálogo. Do mesmo modo não queremos que as crianças se repitam umas às outras; logo, o que pretendemos é enfatizar uma diversidade de respostas possíveis, numa tentativa de promover e compreender a complexidade do comportamento humano e sobretudo, as interpretações mais profundas que as crianças fazem da vida e dos eventos possíveis.

---

[3] Esta sequência de actividades de preparação da peça final é teoricamente justificada em detalhe por Bolton, G. (1979). *Towards a Theory of Drama Education*. Harlow: Longman.

Passamos agora à terceira actividade dramática que, mais uma vez, pode resultar dos quadros iniciais: a dramatização de uma cena. Como exemplo, iremos recorrer ao momento em que o João entrega os feijões à mãe, permanecendo, em inferência, as respostas a múltiplas questões: o que diz o João? O que diz a mãe? Como se desenvolve o diálogo? Que estado de espírito foi sendo apresentado pelas duas personagens em cena? Transcrevo um dos diálogos espontâneos dos alunos, registado em gravação áudio:

> João – Toma, mãe. Vendi a vaca a um homem... e ele pagou-me com estes feijões.
>
> Mãe (com voz zangada) – mas tu és parvo, ou quê?eu não quero feijões nenhuns! Quero dinheiro pela vaca.
>
> João – ó mãe, desculpa. Julgava que estava a fazer bem: o homem disse-me que eram mágicos...
>
> Mãe – pega já nos feijões e vai levá-los de volta ao homem. E depressinha!
>
> João – não posso, não sei aonde ele mora!
>
> Mãe – dá-me então essa porcaria que eu vou pô-los fora, pela janela fora!
>
> E tu, vai já para a cama sem jantar, seu desgraçado! (Tiago e Susana, 8 anos).

De um modo geral, gostaria de explicar que este tipo de dramatização deve ser sempre pouco extensa: não mais de meia-dúzia de falas. Só assim é possível criar no mesmo grupo de crianças interpretações diversas de cada momento narrativo e não permitir aos primeiros solicitados que controlem a actividade e se alarguem em considerações que nada têm a ver com a história. Se algumas das interpretações forem muito surpreendentes, usa-se um jogo dramático complementar que faz com que a criança-personagem seja colocada «na cadeira das confidências», estratégia em que se recorre a uma cadeira vazia, sempre presente na sala e onde a criança se senta para responder a perguntas do professor ou dos colegas sobre as motivações, as decisões e os pensamentos/emoções da cena que ela acaba de representar. Exemplifico, colocando na cadeira a personagem-João a quem os colegas pretendem questionar sobre a primeira subida no feijoeiro: como foi? O que encontrou? como se sentiu? O que planeava fazer? Teve muito medo?etc., vão esclarecendo a turma sobre as implicaturas da representação possível.

Todas estas actividades e estratégias preparatórias têm como finalidade passar das dramatizações espontâneas, elaboradas de imediato pelas crianças, para formas mais conscientes de representação teatral.

Começámos então por ressaltar características típicas do teatro de palco, como a importância da representação[4], por nós apenas sumariada através da relação gesto/fala. Com efeito, e no meu entender, qualquer dos dois componentes representa diálogo, se

---

[4] Para saber mais sobre este assunto, tão importante na linguagem de palco, ver, por exemplo, Brook, P. (1968). *The Empty Space*. Londres: Penguin.

bem que o teatro contemporâneo, pós-brechtiano, não considere esse elemento fundamental à existência do teatro.

Contudo, no caso do desenvolvimento das competências de representação infantil, essa categoria evidencia-se como incontornável, pois o diálogo é sentido pelos pequenos intervenientes como um elemento absolutamente necessário ao próprio género; isto é, as palavras, como disfarce natural de uma conversa, são assumidas pela personagem em cena, que troca falas com as outras personagens, dando voz ao que o autor pretende. Assim, e apesar de sabermos que na história do teatro o diálogo entre as figuras em cena não permanece como um critério absoluto para julgar o carácter dramático de um texto, apesar de termos demonstrado por algumas das estratégias já desenvolvidas que o intercâmbio verbal entre as personagens em cena pode ser substituído por monólogos, em que o actor verbaliza os seus sentimentos ou as suas dúvidas, o certo é que o diálogo nunca se ausenta.

Com efeito, neste modelo de teatro infantil, mesmo quando a personagem recorre a um aparente monólogo, mantém-se a presença dominante e quase absoluta do diálogo, visto que existe sempre em comunicação um interlocutor de respeito: o público circundante. Nesta forma espontânea de teatralização, a criança/actor parece cumprir as teorias de Brecht, dirigindo-se sempre a um público que considera, não só testemunha, como um participante activo. Realmente, se nestas representações teatrais conseguimos que os diversos actores se reduzam ao silêncio para dar espaço às falas dos outros, não pudemos evitar as constantes intervenções (muitas vezes críticas) das crianças que escutavam a peça. Aliás, a própria postura do colectivo, em círculo fechado, limitando o palco a um centro sob permanente escrutínio do público, revelava bem o modo como as crianças interpretavam o seu relacionamento com os pequenos actores em palco, como sentiam que podiam criticar, aconselhar, sugerir, e mesmo substituir os actores em cena.

O conjunto de actividades preparatórias para uma representação dramática do conto foram organizadas do seguinte modo: duas sessões dedicadas aos quadros vivos, três sessões às cenas de expressão de pensamentos e outras três sessões à dramatização de um único episódio. Cada sessão, aliás, nunca ultrapassou a duração de uma hora. Todo este trabalho, estas diversas vias de conhecimento do conto, se reúnem então para facilitar uma melhor representação da peça «João e o feijoeiro mágico». Esta representação será organizada numa sessão de preparação e concretizada na sessão a seguir: na primeira sessão escolhem-se as personagens, previamente nomeadas pelos pequenos alunos. A maior surpresa surgiu-nos quando das dez escolas participantes, nove delas suprimiram a personagem-doadora, começando a representação logo com o João, muito entusiasmado, a mostrar os feijões à mãe e a defini-los como mágicos. Por isso, a maioria das turmas intervenientes considerava então como fundamentais para a história o João, que era a personagem principal, e três personagens secundárias: o gigante, a mãe do João e a mulher do gigante.

Partindo do facto que a representação seria de improviso, achámos por bem pedir voluntários para os papéis e permitir que algumas das crianças procedessem a uma identificação natural com uma ou outra das figuras em cena, argumentando que o papel era ideal para elas. Aliás, a criança que melhor representou o João anunciou-o convictamente, afirmando «sou eu quem faz melhor de João». Atribuídos os papéis, estabelecemos com as crianças as linhas fundamentais da acção e sobretudo as caracterizações das personagens, necessárias e fundamentais para a actuação de cada um em cena. Resumimos essa sessão tão elucidativa, transmitindo apenas as conclusões:

1. o João era um menino esperto, vivo, dado a marotices e o tipo de criança que todos gostariam de ter como amigo. Todos concordaram que não era bonito roubar o gigante, mas defenderam que ele merecia por ser tão mau. Também confessaram que, se tivessem um amigo como o João, o acompanhariam neste tipo de proezas;
2. o gigante era mau, bruto e perigoso. Também um pouco ridículo. A ferocidade aparente do gigante convence pouco as crianças actuais e a sua actuação em cena, frequentemente com gestos exagerados, provocou sobretudo o riso dos pequenos espectadores. Curiosamente, as crianças achavam que ele era mau, porque tratava muito mal a mulher, havendo mesmo um menino que afirmou convicto «que lhe dava muita pancada».
3. a mulher do gigante reúne a simpatia de todos os meninos: é humilde, ajuda a personagem principal, sacrifica-se;
4. a mãe do João é encarada como constantemente preocupada. Não há destaque nas representações infantis para a injustiça inicial, como se considerassem que erros todos cometemos. O desaparecimento do filho no alto das nuvens provoca-lhe grande angústia, pedindo o auxílio dos vizinhos e o seu apoio na crise. No fim, partilha da felicidade do filho;
5. as outras crianças da turma, a quem não foram distribuídos papéis mais específicos, são os vizinhos do João que vêm auxiliar a mãe, quando ela se aflige com o filho. De acordo com as escolhas colectivas, fazem em grupo três intervenções: na primeira subida de João ao feijoeiro vêm partilhar com a mãe a sua aflição, comentando o atrevimento, mas também a coragem, da personagem principal e fazendo companhia à mãe até ao regresso do João; numa segunda intervenção decidem subir ao feijoeiro para resgatar o João, apesar de cheios de medo; encontram-no já de volta e alegremente fazem em conjunto o caminho de retorno; numa terceira intervenção, particularmente interessante e extratextual, os «vizinhos» recebem o gigante, quando, no final da história, ele cai do feijoeiro, para o repreender e ensinar a mudar os seus comportamentos. De novo, as críticas incidem sobre o tratamento que ele dá à mulher, recriminando-lhe a violência e prometendo-lhe a aceitação na comunidade se ele mudasse de actuação.

Porque são indissociáveis, fui comentando alguns pontos da representação que se sucedeu à sessão de discussão da linha de acontecimentos necessários à chegada ao palco de «João e o Feijoeiro Mágico». Gostaria aqui de esclarecer que as crianças não sentiram a peça como uma simples adaptação fundada no conto, mas antes como a dramatização teatral, fiel à história que eles tão bem conheciam e apreciavam.

Se começámos por falar do gesto, expressão necessária do actor, e depois tratámos da personagem, veículo de palavra e da acção, ao mesmo tempo elemento de expressão e via de identificação do pequeno público, não podemos deixar de mencionar outras categorias do texto narrativo que se destacam especialmente e se ajustam na transformação do contado para o representado; referimo-nos ao espaço e/ou tempo, fundamentais para credibilizar as produções em palco e aumentar a ilusão da vida.

Quanto ao espaço que, pela sua função, ultrapassa o mero cenário[5], serve para ambientar a personagem e para conferir um maior realismo à actuação da figura em cena. O espaço, no teatro para a infância, mesmo estando ausente, revela-se como o despoletar de todos os problemas; assim acontece, por exemplo, com o mercado em «João e o feijoeiro mágico», lugar onde o João vai vender a vaca. Apenas referido no texto, sem este espaço incluso não haveria conflito, visto que o João não teria sido enganado, não receberia os feijões mágicos, não teria acesso à casa do gigante. Geralmente, nestas produções teatrais feitas por crianças estes espaços ausentes/actuantes são considerados como excessivamente complexos, para serem colocados como espaços fora de cena, o mesmo sucedendo com os espaços paralelos que consubstanciam acções paralelas: assim acontece no caso da representação de «João e o feijoeiro mágico», em que as crianças, deparando-se com a complexidade de cenas em que o João está no mercado e a mãe em casa, suprimem a cena da doação pelo viajante, colocando o João a conversar com a mãe e a narrar retrospectivamente o encontro no mercado e a troca então ocorrida.

Nesta adaptação em estudo é ainda mais assinalável o modo como as crianças resolveram o problema da representação dos dois mundos paralelos: o mundo da pobreza real de João e o mundo imaginário onde morava o gigante. Notemos que era fundamental que as crianças demonstrassem que esses dois mundos estavam profundamente interligados, visto que, se o João não vivesse numa realidade de pobreza extrema (assinalada num primeiro espaço/ponto de partida), não necessitava de correr riscos, aventurando-se num segundo espaço (espaço de esperança e de solução dos problemas).

Assim, no texto narrativo original, o conto decorre no espaço da casa materna de onde sai o feijoeiro e o João faz incursões rápidas aos domínios do gigante malvado. Quando as crianças procedem à adaptação do texto narrativo para o palco, alteram o espaço, deslocando toda a acção para o mundo do gigante e o mundo do real, após a

---

[5] O espaço, em todo o tipo de modalidades e em todo o tipo de funções, é estudado, por exemplo, por Jouvet, L. (1965) *Esthétique Générale du Décor du Théâtre*. Paris: CNRS.

conversa inicial do João com a mãe, desaparece de cena, como se fosse sentido como triste e incómodo. É também de ressaltar a cena final representada por estes pequenos actores, em que o gigante cai do feijoeiro (escorregando para fora da cena) e os elementos do público, que se dispõem à volta do palco improvisado, arrastam-no para a boca da cena para aí ser repreendido por todos.

Esta deslocação espacial do texto narrativo de origem é muito curiosa, evidenciando, nas implicaturas discursivas, uma rejeição da infelicidade expressa pelo protagonista por ser pobre; enquanto o mundo do gigante, com comida abundante e conforto, se converte no objectivo a atingir pelo João, que se recusa assim a sujeitar-se de novo à miséria. Então, esta alteração do espaço do conto acaba por se tranformar numa redução no palco, ou mais concretamente, numa centralização, ampliando-se assim um dos espaços activos do narrado e convertendo o outro num espaço meramente passivo, mesmo desactivado. Contudo, a meu ver, este procedimento não revela a expressão de uma adaptação literária muito elaborada, antes a necessidade da infância de simplificação, que não lhe permite entender noções espaciotemporais de simultaneidade.

Quanto ao tempo, categoria essencial da narrativa, é simplificada espontaneamente nesta transição para a representação do conto, em consequência directa da redução e afunilamento do espaço. Aliás, é esta redução do espaço que leva os pequenos actores a tornarem o tempo menos complexo, visto que se converte em sequencial, evitando o simultâneo. Agora que toda a peça se passa num só espaço, a casa do gigante, o protagonista é apresentado em três momentos temporais sucessivos, correspondentes aos três roubos que o João pratica na casa do gigante em três visitas distintas. Nesta representação cénica infantil, a passagem entre momentos é marcada por uma fractura temporal, que não corresponde a um intervalo óbvio, mas antes pela ausência da personagem principal, que sai do palco para reentrar logo a seguir, dando início ao episódio subsequente. A peça é então constituída por um único acto, subdividido em três momentos temporais em sucessão cronológica, indiciados por um prólogo (João e a mãe numa conversa introdutória) e um epílogo (os meninos do público, em conjunto repreendem o gigante, chamando-o ao bom caminho).

Nesta apresentação necessariamente breve pusemos de lado outros componentes possíveis da produção cénica, como o recurso a cenários e à caracterização, como a importância da indumentária para a identificação das personagens, ou mesmo a utilização da música ou outros sons de fundo, ou mesmo da iluminação, para indiciar variantes da acção. Apenas pretendemos reflectir sobre as capacidades naturais da infância para a produção de peças de teatro e para o estudo conjugado do narrativo com o dramático.

Bibliografia:

ALBUQUERQUE, Fátima (2000). *A Hora do Conto*. Lisboa: Teorema.

AZEVEDO, Fernando et alii (2005). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

BETTELHEIM, B.(1984) *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand.

BOLTON, G. (1979). *Towards a Theory of Drama Education*. Harlow: Longman.

BOOTH, D. (1994). *Story Drama*. Ontário: Pembroke.

BRECHT, Bertold (1972). *Écrits sur le Théâtre*. Paris: l'Arche.

BROOK, P. (1968). *The Empty Space*. Londres: Penguin.

DUBORGEL, B.(1992). *Imaginário e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.

HENDY, L. & TOON, L. (2001). *Supporting Drama and Imaginative Play in the Early Years*. Buckingham: Open University Press.

JOUVET, Louis (1965). *Esthétique Générale du Décor du Théâtre*. Paris: CNRS.

LARTHOMAS, Pierre (1972). *Le Langage Dramatique, sa nature, ses procédés*. Paris: Colin.

MALRIEU, P.(1996). *A Construção do Imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget.

MESQUITA, Armindo et alii (2002). *Pedagogias do Imaginário*. Porto: Asa.

O'TOOLE, J. (1992) *The Process of Drama*. Londres: Routledge.

OUELLET, Gilles G.(1980). *O Universo do Teatro*. Coimbra: Almedina.

RODARI, G.(1993). *Gramática da Fantasia*. Lisboa: Caminho.

RYNGAERT, J.P. (1992). *Introdução à Análise do Teatro*. Porto: Asa.

WINSTON, Joe (1998). *Drama, Narrative and Moral Education*. Londres: Falmer Press.

Resumo: Retomando a paixão infantil por 'contar histórias', vamos transformar o texto narrativo das histórias preferidas da infância em peças de teatro elaboradas no momento. Para tal, iremos recorrer a diversas estratégias de conversão do texto, em que ao familiarizar as crianças em palco com o conto original, estamos a facilitar mecanismos de representação teatral.

Abstract: Taking into account the children's interest in 'telling stories' we will transform the narrative text of some stories for children into short plays, produced in that instant. To do so, we will analyse several strategies for changing the text, so that by making the children familiar with the original story we will be fostering strategies involved in dramatic performance.