MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

Joyce Galon da Silva Moronari

LEITURA EM CENA NA ESCOLA: A ADAPTAÇÃO DE CONTOS MACHADIANOS AO TEATRO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Vitória

2020

JOYCE GALON DA SILVA MORONARI

LEITURA EM CENA NA ESCOLA: A ADAPTAÇÃO DE CONTOS MACHADIANOS AO TEATRO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Lucas dos Passos e Silva

Vitória

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

M868L Moronari, Joyce Galon da Silva.
Leitura em cena na escola : a adaptação de contos machadianos ao teatro para a formação de leitores / Joyce Galon da Silva Moronari. – 2020.
155 f.: il. ; 30 cm.

Orientador: Lucas dos Passos e Silva.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, Vitória, 2020.

1. Assis, Machado, 1839-1908 – Crítica e interpretação. 2. Literatura brasileira -- História e crítica. 3. Contos brasileiros. 4. Leitura -- Estudo e ensino. 5. Análise do discurso. 6. Leitores -- Reação crítica. I. Silva, Lucas dos Passos e. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21: 869.09

Elaborada por Marcileia Seibert de Barcellos – CRB-6/ES - 656

JOYCE GALON DA SILVA MORONARI

LEITURA EM CENA NA ESCOLA: A ADAPTAÇÃO DE CONTOS MACHADIANOS AO TEATRO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES.

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 09 de abril de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA

Doutor Lucas dos Passos e Silva
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientador
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

Doutora Karina Bersan Rocha
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

Doutora Maria Bernadette Cunha de Lyra
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

JOYCE GALON DA SILVA MORONARI

MORONARI, Joyce Galon da Silva; SILVA, Lucas dos Passos e. **Leitura em cena na escola**: a adaptação de contos Machadianos ao teatro para a formação de leitores. Vitória: Ifes, 2020. 58 p. (E-book).

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 09 de abril de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA

Doutora Karina Bersan Rocha
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

Doutora Maria Bernadette Cunha de Lyra
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a aprendizagem da nossa turma durante as aulas do curso. Aos professores das disciplinas, sempre muito empenhados e atentos no exercício da função, e a nós, alunos do Mestrado, também professores, que, interagindo uns com os outros, colaborativamente, conseguimos partilhar conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Muitos cooperaram para que este trabalho acontecesse. A todas as pessoas registro a minha terna gratidão.

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, por sempre ter estado comigo nos momentos de fraqueza e também nos momentos de vitória. Pelas horas em que me carregou no colo e por ter me dado forças para não desistir.

Aos meus pais queridos, não posso deixar de agradecer pela vida que me deram e me ensinaram a vivê-la com dignidade, depois pelo afeto, pela dedicação, pela doação e pela compreensão. Pelas muitas vezes em que precisaram renunciar de seus próprios sonhos para que eu pudesse realizar os meus.

Também a meu esposo, pelo carinho, respeito e incentivo no decorrer de todo o curso de Mestrado.

Ao professor Lucas dos Passos e Silva, orientador científico deste estudo, sou muito grata pela forma criativa, crítica, prática e organizada com que me orientou neste trabalho, por sua total disponibilidade, pelos recursos que ofereceu, e pelo incentivo.

Especial gratidão aos professores doutores que participaram das bancas de qualificação e defesa, que atenciosamente fizeram seus apontamentos e deram importantes sugestões.

Também ao palestrante, ator, diretor, dramaturgo e professor Vinícius Duarte, e a oficineira, atriz e produtora Brunela Medeiros, que, muito atenciosos, dispostos e extremamente profissionais, aceitaram o convite para a participação voluntária em dois momentos muito importantes para a realização desta pesquisa na escola.

RESUMO

O desinteresse pela leitura é grande e uma das causas para os estudantes não gostarem de ler é a forma burocrática, descontextualizada, como os textos são trabalhados na escola; por isso, há a necessidade de se elaborarem novas práticas que visem incentivar os alunos que não foram ainda “despertados” para o prazer da leitura. Sabe-se que a formação de um leitor se dá partir de um longo processo de crescimento e aprendizado, e o teatro pode ser um instrumento estratégico da aprendizagem e do exercício da leitura – embora o gênero dramático não venha ocupando um espaço central nas escolas. Sendo assim, foi proposto, na presente pesquisa, que os alunos lessem e analisassem contos de Machado de Assis para recriá-los, adaptando-os à linguagem dramatúrgica, de modo a inseri-los no contexto de aprendizagem e vivenciá-los de outra forma, e ampliarem, assim, seus horizontes de leitura. As atividades propostas foram desenvolvidas com uma turma do nono ano da EEEFM Catharina Chequer, localizada no bairro Novo México, Vila-Velha (ES), e tiveram, como produto educacional, um manual com a sequência de atividades, seguido dos textos resultantes das adaptações teatrais; como culminância do projeto desenvolvido na escola, os alunos apresentaram as peças elaboradas, que foram também gravadas para que pudessem assisti-las em outro momento e se verem em tela. Para este percurso apresentamos uma introdução sobre leitura e ensino, fundamentada nas reflexões de Paulo Freire (1988), João Wanderely Geraldi (1999), José Juvêncio Barbosa (1990) e Suzana Vargas (2009); discutimos sobre o teatro e o ensino por meio de trabalhos de Fabiano Tadeu Grazioli (2007), Juliana Cavassin (2008), Viola Spolin (2007), Cristiane Schneider, Angélica Vier Munhoz, Cristiano Bedin da Costa (2015); e, posteriormente, para tratar do gênero dramático, sua origem e características peculiares, utilizamos estudos de David Ball (2014), Ingrid Dormien Koudela (1996), Barbara Heliodora (2008), Jean Pierre Ryngaert (1996), Décio de Almeida Prado (1993), Sábato Magaldi (2008), João das Neves (1987) e Fernando Peixoto (1980).

Palavras-chave: Leitura; ensino; contos machadianos; adaptação; teatro.

ABSTRACT

The lack of interest in reading is great and one of the causes for students not to like reading is the bureaucratic, decontextualized way in which texts are worked at school; Therefore, there is a need to develop new practices to encourage students who have not yet been “awakened” to the pleasure of reading. It is well known that the formation of a reader comes from a long process of growth and learning, and the theater can be a strategic instrument of learning and reading - although the dramatic genre has not occupied a central space in schools. Thus, it was proposed in this research that students read and analyze stories by Machado de Assis to recreate them, adapting them to the dramaturgical language, in order to insert them in the learning context and experience them in another way. , and thus broaden their reading horizons. The proposed activities were developed with a ninth grade EEEFM Catharina Checker class, located in the New Mexico neighborhood, Vila-Velha (ES), and had, as an educational product, a manual with the sequence of activities, followed by the texts resulting from the adaptations theatricals; As a culmination of the project developed at the school, the students presented the elaborate pieces, which were also recorded so that they could watch them later and see themselves on screen. For this course we present an introduction about reading and teaching, based on the reflections of Paulo Freire (1988), João Wanderely Geraldi (1999), José Juvêncio Barbosa (1990) and Suzana Vargas (2009); we discuss theater and teaching through works by Fabiano Tadeu Grazioli (2007), Juliana Cavassin (2008), Viola Spolin (2007), Cristiane Schneider, Angelica Vier Munhoz, Cristiano Bedin da Costa (2015); and later, to address the dramatic genre, its origin and peculiar characteristics, we use studies by David Ball (2014), Ingrid Dormien Koudela (1996), Barbara Heliodora (2008), Jean Pierre Ryngaert (1996), Décio de Almeida Prado (1993), Sabato Magaldi (2008), João das Neves (1987) and Fernando Peixoto (1980).

Keywords: Reading; teaching; machadian tales; adaptation; theater.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Registro dos alunos assistindo ao vídeo sobre Machado de Assis 88

Figura 2 – Atividade sobre a canção de Martinho da Vila em homenagem a Machado.....89

Figura 3 – Alunos pesquisando sobre Machado de Assis, na sala de informática; .89

Figura 4 – Registro dos alunos no momento de escolha dos contos 90

Figura 5 – Registros dos alunos lendo nas apostilas os contos que escolheram....93

Figura 6 – Registros dos alunos compartilhando as reflexões 96

Figura 7 – Registros dos alunos no primeiro momento com o dramaturgo 98

Figura 8 – Registros dos alunos no segundo momento com o dramaturgo 99

Figura 9 – Registro dos alunos ao final da roda de conversa.....100

Figura 10 – Registro do espetáculo escolhido.....102

Figura 11 – Registro dos alunos em frente ao teatro 104

Figura 12 – Registro da ida dos alunos ao teatro, com os livros a serem doados. .105

Figura 13 – Registro dos alunos no teatro, participando da peça. 105

Figura 14 – Registro dos alunos ao final da peça 106

Figura 15 – Registro dos alunos no início do jogo dos bambolês 110

Figura 16 – Registro dos alunos com novas técnicas de passar o bambolê. 110

Figura 17 – Registro dos alunos elaborando e observando as esculturas. 111

Figura 18 – Registro dos alunos sentados em círculo para contar suas lembranças. 112

Figura 19 – Registro de um dos quadros estáticos formados pelos alunos 113

Figura 20 – Registros dos quadros estáticos formados pelos alunos 113

Figura 21 – Registro dos alunos após a oficina de iniciação teatral. 114

Figura 22 – Registros dos alunos nos ensaios.....115

Figura 23 – Registros dos alunos indo para o teatro apresentar as peças. 116

Figura 24 – Registro da plateia aguardando a apresentação das peças. 117

Figura 25 – Registro dos alunos apresentando as peças. 118
Figura 26 – Registro da peça produzida com base no conto “Um apólogo”.....118
Figura 27 – Registro da peça produzida com base no conto “A carteira”.....119
Figura 28 – Registro da peça produzida com base no conto “Brincar com fogo”....119
Figura 29 – Registro da peça baseada no conto “Umas férias”. 119
Figura 30 – Registros da confraternização após as apresentações.....120
Figura 31 – Registros dos alunos se vendo em tela.....120
Figura 32 – Sequência didática.....122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Resultados do questionário de investigação prévia.....82

Gráfico 2 – Resultados do questionário de investigação prévia.....86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalhos acadêmicos encontrados no Portal Capes. 23

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

2 REVISÃO DE LITERATURA 22

3 REFERENCIAL TEÓRICO 27

3.1 LEITURA E ENSINO 27

3.2 TEATRO E ENSINO 32

3.2.1 O teatro na escola: leitura, criação, jogo 38

3.3 O GÊNERO DRAMÁTICO 44

3.3.1 Jogos teatrais e apresentação de cenas 48

3.3.2 Origens do teatro e seus desdobramentos no Brasil contemporâneo 53

3.3.3 Narração e drama: distinções 56

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA 59

4.1 TIPO DE PESQUISA 59

4.2 A ESCOLA E A INVESTIGAÇÃO PRÉVIA 61

4.3 ETAPAS DE LEITURA 64

4.3.1 Pré-leitura 68

4.3.2 Leitura 69

4.3.3 Pós-leitura 70

4.4 ETAPAS DE APROXIMAÇÃO AO TEATRO 71

4.4.1 Palestra com especialista 71

4.4.2 Visita a um Teatro 73

4.4.3 Oficina de iniciação teatral 75

4.4.4 Organização e apresentação das peças teatrais 76

5 ANÁLISE DOS DADOS 79

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 81

6.1 INVESTIGAÇÃO PRÉVIA 81

6.2 ETAPAS DE PRÉ-LEITURA, LEITURA E PÓS-LEITURA 87

6.2.1 Etapa de pré-leitura 87
6.2.2 Etapa de leitura 92
6.2.3 Etapa de pós-leitura 93
6.3 ETAPAS DE APROXIMAÇÃO AO TEATRO 97
6.3.1 Palestra com especialista (roda de conversa) 97
6.3.2 Produção dos textos dramáticos a partir dos contos Machadianos 100
6.3.3 Visita a um Teatro 102
6.3.4 Oficina de Iniciação Teatral 108
6.3.5 Ensaios das peças 114
6.3.6 Culminância: apresentação das peças 115
6.3.7 Momento de se verem em tela 120
7 PRODUTO EDUCACIONAL 121
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 123
REFERÊNCIAS 127
ANEXO A – Glossário com elementos que compõem uma peça teatral 132
ANEXO B – Textos produzidos pelos alunos após todas as etapas da pesquisa 133
APÊNDICE A – Questionário de investigação prévia 143
APÊNDICE B – Questionário de investigação prévia (continuação) 145
APÊNDICE C – Atividades de Pré-leitura 146
APÊNDICE D – Atividades de Leitura 147
APÊNDICE E – Atividades de Pós-leitura 148
APÊNDICE F – Preparação Ida ao Teatro 150
APÊNDICE G – Reflexões Após Ida ao Teatro 153
APÊNDICE H - Carta de autorização 154
APÊNDICE I – Termo de Assentimento 155

1 INTRODUÇÃO

Freire (1996) lembra-nos de que ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. Formamo-nos, como educadores, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. Porém, o interesse inicial em ser professor geralmente é despertado por parentes que influenciam, a partir de alguma identificação com algum professor específico, ou pelo gosto pessoal em relação ao ambiente escolar, dentre outros motivos.

Comigo não foi muito diferente: desde muito cedo o apreço pelo ambiente da escola, a expectativa pelo primeiro dia de aula, a vontade de escolher o material escolar e a identificação com alguns professores foram pontos que despertaram o meu interesse em me tornar uma professora; porém, esse sonho com a carreira docente não é muito almejado atualmente. Conforme o levantamento feito pelo estudo Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede), com base nos dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2015, apenas 3,3% dos estudantes brasileiros de 15 anos querem ser professores e, quando se trata daqueles que querem ser professores em escolas, na educação básica, esse percentual ainda cai para 2,4%.

Sabemos que falta valorização ao profissional da educação, oportunidade de maior formação, sem contar a violência e o desrespeito que temos que enfrentar em muitas escolas, o que gera muita insegurança no dia a dia do professor, dos alunos e de todos que convivem no ambiente escolar. Porém, mesmo com essas dificuldades, ainda assim é gratificante a profissão, principalmente quando percebermos que um aluno se desenvolveu de alguma forma e que tivemos uma contribuição positiva para isso.

Depois de ter finalizado o ensino médio, fiz um pré-vestibular que os professores organizaram na comunidade de forma voluntária. Ali eu já percebi que a preocupação do professor com o crescimento e desenvolvimento de um aluno extrapolava o ensino de conteúdos e o interesse salarial. Nesse ano, no entanto, a minha base não foi suficiente para passar no vestibular, até porque trabalhava o dia todo em uma empresa e estudava somente à noite. No ano seguinte, o pré-vestibular da Ufes (PUPT – Projeto Universidade Para Todos) que cursei foi de suma importância para, depois, em 2006, ser aprovada no processo seletivo do curso de Letras e começar de fato o rumo da minha formação como professora. Em

2010, concluí a faculdade, mas não podia sair do meu emprego e começar a dar aulas sem qualquer garantia. Foi quando pensei em fazer uma pós-graduação para futuramente ter mais condições de passar num concurso e mudar de profissão. Nesse momento eu já havia subido de cargo na empresa onde trabalhava e fui convidada a ser gerente da área de RH; assim, cada vez mais a profissão de professora parecia estar distante.

Quando fiz a primeira pós-graduação, conheci um professor que fez o artigo final do curso comigo e me inscreveu como professora no Pré-Enem da Sedu. Consegui ministrar, então, minhas primeiras aulas, aos sábados pela manhã. Foi uma experiência muito positiva e crucial para me identificar, realmente, na profissão de professora. Os alunos estavam muito interessados, porque queriam passar na prova, envolviam-se muito com as aulas, perguntavam e questionavam. Foi isso o que me motivou nessa época e me deu um novo “gás” para correr atrás da profissão de professora. Então, comecei a lecionar à noite e continuei trabalhando durante o dia na empresa privada, até conseguir uma estabilidade no estado para poder sair do emprego, afinal já eram dez anos na mesma empresa.

Iniciei com poucas turmas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) à noite, e a experiência foi positiva. Dentre as experiências de ensino-aprendizagem vividas com essas turmas, uma que me marcou muito foi quando trabalhamos o gênero *entrevista.* Num primeiro momento, conversamos sobre a função desse gênero, pois queria que percebessem que com entrevistas podemos conhecer e desvendar nossas curiosidades sobre as pessoas, envolvendo o que elas fazem, pensam ou mesmo sonham. Depois de terem estudado as características e objetivos de uma entrevista, os alunos pensaram em quem gostariam de entrevistar na escola. Escolheram um professor que consideravam especial e para eles se destacava dos demais; assim, elaboraram perguntas que julgavam pertinentes e que os levariam a saber o que queriam descobrir sobre ele. O professor aceitou ser entrevistado – o que foi fantástico, porque eles puderam colocar em prática o aprendizado teórico sobre o gênero textual que tinham estudado e se sentiram como verdadeiros entrevistadores, esperando cada um o seu momento para fazer as perguntas e prestar bastante atenção para anotar as respostas com o objetivo de mais tarde redigir a entrevista. Percebi nesse momento que gostaram de ser entrevistadores porque aquela situação se assemelhava a uma peça de teatro, onde atuavam como personagens, representando ao se verem com uma profissão diferente das que

ocupavam ou que almejavam – apesar de não ter público –, com preocupação com as palavras, tom de voz e a improvisação do espaço da entrevista. Em relação a isso, é importante lembrar que, segundo os PCN (1998), quando os alunos brincam de representar as atitudes dos adultos à sua volta, passam a inventar suas próprias histórias; dessa forma, aprendem a se relacionar com seu grupo e com pessoas em geral.

Depois de ter lecionado como professora temporária nessa escola e em algumas outras com diversas realidades e contextos, em 2014 fiz o concurso para professor e consegui permanecer na mesma escola na qual atuava temporariamente, escola essa com um público de estudantes selecionados de vários bairros. A propósito, trata-se de uma das melhores escolas de Vitória (ES), conforme o IDEB, onde realmente há um zelo pela disciplina e os alunos, em grande parte, são dedicados e respeitosos. Muitos deles, aliás, têm o hábito da leitura e a consequente facilidade na escrita – embora, evidentemente, alguns tenham dificuldades –, de modo que a aprendizagem se torna mais fácil. O que sabia naquele momento é que estava imensamente envolvida com a educação e que não pensava em não dar aula. Depois de concursada, optei então por sair da empresa, onde trabalhei por doze anos, para atuar exclusivamente como professora.

Continuei nessa escola, em Vitória, por algum tempo, e uma experiência que me marcou foi quando trabalhei uma simples proposta de atividade para produção textual com uma turma que apresentava muitos problemas de indisciplina. Eles tiveram que continuar escrevendo algumas narrativas com tragédias que já tinham sido iniciadas por alguém e dar também um novo fim a essas histórias, de preferência com desfecho feliz. Os alunos desenvolveram narrativas muito interessantes com finais surpreendentes, que não podiam deixar de ser compartilhadas com outras turmas da escola. Eles mesmos, desde o início do ano, já tinham dito que gostavam de teatro porque no ano anterior tiveram uma experiência positiva com o gênero, com a professora também de Língua Portuguesa. Propus, então, que tentassem transformar as histórias criadas em roteiros de peças teatrais. Passei algumas informações sobre como iriam elaborar as peças, mas não tínhamos muito tempo até findar o ano e não se tratava de um projeto pré-elaborado, com objetivos e procedimentos metodológicos bem definidos. De qualquer forma os alunos se empenharam muito, e, dentro das limitações, apresentaram as peças na escola. Alguns, que eram muito tímidos, foram verdadeiras revelações para a escola

e pareciam ser profissionais no ramo do teatro. A turma, no entanto, com a qual os professores tinham dificuldades de lidar, por causa da conversa paralela dos estudantes e da algazarra em sala, foi a que mais se empenhou, e as peças apresentadas alcançaram total aceitação da escola, de modo que sobraram elogios às apresentações.

No ano seguinte quis fazer uma experiência em uma Escola Viva (novo modelo de educação do governo), em Vila Velha, quando pela primeira vez lecionei para o Ensino Fundamental. Foi uma experiência única: turmas de oitavos anos que mal me deixavam falar; muita bagunça e brincadeiras, desde as mais bobas às mais pesadas; aluno jogando lixeira na cabeça do outro; brigas por causa de apelidos, xingamentos, gritaria etc. E eu pensava: o que faço agora? Como ensinar a esses meninos alguma coisa?

Na mesma escola havia Ensino Médio e Fundamental. Peguei também uma turma do Ensino Médio para completar as horas e não foi muito diferente. Na primeira aula, como não queriam que trocassem de professor, fizeram um protesto, quando comecei a aula. Quando eu virava para escrever no quadro, faziam barulho de todo tipo. E, quando eu virava em direção a eles, todos ficavam quietos. Não tive muito o que fazer nesse primeiro dia de aula; sentei e disse que, se eles não queriam aula, tudo bem. Para eles demonstrei calma e tranquilidade –embora tenha chegando em casa aos prantos nesse dia.

O tempo foi passando e fui aprendendo a lidar com os alunos daquela escola e com suas realidades. No decorrer do ano os estudantes conseguiram fazer com que a Sedu autorizasse a divisão da turma do segundo ano em duas, já que eram em torno de 40 alunos, alguns com necessidades especiais e muitos com problemas sérios de indisciplina, que traziam de fora. Um aluno chegou a me mostrar foto dele com um fuzil na sala, e eu, sem saber, de fato, como agir, disse: “Mas, menino, você acha que isso é bonito? Você tem é que estudar para conseguir um destino diferente”. Não é fácil lidar com situações inusitadas como essa em sala. Ficamos muitas vezes sem saber o que fazer e como agir. Havia muitas realidades complicadas; entre elas, alunos se iniciando no mundo das drogas, dos crimes, alguns filhos de pais presos etc. No entanto, uma coisa é certa: às vezes subestimamos os nossos alunos. Foi nessa mesma instituição, com toda essa complexidade, que consegui desenvolver um projeto muito importante para a escola na semana da leitura, projeto esse que mais tarde me foi útil, inclusive, para ser

aprovada no processo seletivo do Mestrado Profletras do Ifes. Na prova de seleção, foi solicitada a produção de um ensaio acadêmico em que fosse apresentado um problema cotidiano em sala de aula de Língua Portuguesa, defendendo, com evidências e argumentos, que esse problema poderia ser um objeto de pesquisa. Os meninos dos oitavos anos, aqueles mesmos difíceis, que quase não me deixavam falar, no período em que comemoramos a semana da leitura, leram os livros que selecionaram na biblioteca e expuseram, em rodas de conversa, praticamente todas as leituras com detalhes minuciosos das narrativas para seus colegas. Alguns leram livros com mais de 500 páginas em duas semanas praticamente. Foi emocionante a experiência, e isso me levou a mudar o olhar em relação aos meus alunos: muitas vezes os limitamos, em vez de perceber até onde eles vão.

A leitura nas escolas, muitas vezes, é imposta com vistas a alguma avaliação ou outros pretextos. Penso que o fato de deixá-los escolher o livro na biblioteca foi um ponto crucial para que se envolvessem e lessem os textos que foram escolhidos a partir do interesse de cada um, ancorados na própria realidade. A consideração pelo gosto do aluno, de aceitar o assunto que lhe interessa, levanta sua autoestima e o deixa animado para realizar a leitura com liberdade para refletir sobre a história que leu. No decorrer do processo, muitos mudaram de opção de livro porque não se identificaram com as leituras, mas chegaram a um livro pretendido. Os alunos do segundo ano concordaram em ler *O pequeno príncipe* e foram inclusive comentando as leituras e fazendo reflexões; estudaram sobre a vida do autor, depois assistiram a uma peça teatral e fizeram até relações da peça com o livro. Um deles, considerado “o bagunceiro da sala”, se apresentou em um coral de música no final do ano e foi a voz principal, tendo alcançado grande destaque. Com essas experiências notei que nossa tarefa, como professores, não se esgota no ensino das disciplinas de Matemática, Geografia, Língua Portuguesa, História, Ciências etc. Ela implica a seriedade e responsabilidade com que trabalhamos esses conteúdos; afinal, nosso trabalho também compreende o comprometimento com questões sociais. Sendo assim, precisamos, cada vez mais, buscar formação para sabermos como trabalhar com os alunos de forma a os motivar e nos sentirmos também motivados nesse processo – eis aqui um desafio. Nesse sentido, a formação continuada por meio de um mestrado profissional oferece mecanismos fundamentais para incrementar, reflexivamente, o trabalho que precisa ser feito em sala de aula.

Pensando, então, nessa motivação tão necessária para o sucesso do aluno, realizamos esta proposta de pesquisa, que objetivou principalmente incentivar a leitura literária por meio da adaptação de contos para textos dramáticos a serem encenados. Assim, pretendia-se despertar o prazer pela leitura e permitir um envolvimento mais ativo com os textos, de modo a colaborar para a criticidade do leitor em formação; afinal, conforme afirma Geraldi (1999), é preciso resgatar e trazer para dentro da escola o que dela se tem excluído: o prazer da leitura, sem ter que sempre apresentar apenas ao professor e à escola o resultado. A escolha do gênero dramático se deve ao fato de que, entre os diversos gêneros literários abordados nas escolas, esse parece ser lamentavelmente o que menos se trabalha, ou mesmo não se trabalha, no ambiente escolar – por várias questões que, inclusive, foram discutidas em um capítulo específico (com base em alguns autores que já pesquisaram sobre essa problemática). De todo modo, a percepção é de que, sem dúvida, as experiências de ensino-aprendizagem que tive com meus alunos ao trabalhar com teatro podem sim figurar como um recurso a mais na formação do leitor, também contribuindo para familiarizar o aluno com os textos.

Esta pesquisa teve, portanto, como objetivo geral estimular a leitura de obras de Machado de Assis por meio do gênero dramático e propor um manual com as atividades sequenciadas que fossem desenvolvidas, a fim de que outros professores que queiram trabalhar com esse gênero possam utilizá-lo; e como objetivos específicos: oportunizar aos alunos as experiências de leitura, interpretação, adaptação teatral e encenação de contos de Machado de Assis; promover palestra com um profissional ligado à dramaturgia, para conversar com os estudantes, bem como auxiliá-los para que fizessem a transposição dos contos para o gênero dramático; propiciar um contato maior com o meio teatral, organizando a saída dos alunos da escola para que conhecessem um Teatro e assistissem a um espetáculo, realizando oficinas na escola com grupos de iniciação teatral para a subsequente encenação; desenvolver um método de leitura ativo e crítico, por meio da adaptação teatral de narrativas; e elaborar um manual com as atividades relacionadas à transposição do gênero narrativo para o dramático.

Como ponto de apoio, após a revisão de alguns estudos que se conectam ao cerne desta pesquisa, introduzimos este trabalho com discussões sobre leitura e ensino, fundamentadas nos autores Paulo Freire (1988), João Wanderely Geraldi (1999), José Juvêncio Barbosa (1990), Suzana Vargas (2009), Eliana Yunes (2009),

entre outros, focando a abordagem em relação à importância da criação de estratégias que visem à formação de alunos leitores. No segundo capítulo discutimos sobre o teatro e o ensino por meio de alguns autores, como Fabiano Tadeu Grazioli (2007), que aborda aspectos relacionados ao teatro no contexto escolar atual e os diversos princípios que podem justificar a presença da atividade teatral na escola – a socialização, o desenvolvimento global e harmonioso, o despertar da consciência crítica e a experiência estética que o contato dos alunos com o teatro pode proporcionar –; Juliana Cavassin (2008), que versa sobre as perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica; Viola Spolin (2007), que defende que trabalhar jogos teatrais na sala de aula demonstra o quanto o jogo, com toda a sua força mobilizadora e materializadora das energias humanas, pode ter uma extraordinária função pedagógica, traduzindo esse potencial da ludicidade num poderoso instrumento de aprendizagem; e Cristiane Schneider, Angélica Vier Munhoz e Cristiano Bedin da Costa (2015), que no Mestrado em Ensino, do Centro Universitário Univates, fizeram um estudo sobre o teatro na escola, com foco no processo colaborativo de criação, percebendo-o como uma experiência que ultrapassa as fronteiras da aprendizagem do fazer teatral.

Em sequência demos especial atenção ao gênero dramático e suas características para maior conhecimento, a fim de elaborarmos também as instruções (passo a passo) que serviram como orientação aos alunos, para que conseguissem fazer as adaptações dos contos de Machado de Assis que leram para textos dramáticos. Essa etapa foi fundamentada, principalmente, nos autores David Ball (2014), que aborda sobre a leitura de roteiros teatrais e, como tal, complementa e retifica os métodos tradicionais de análise literária; Ingrid Dormien Koudela (1996), que explica sobre o método para investigação das relações dos homens entre os homens, onde transparece não só a grande importância do educador, como também a renovação da própria função teatral; Barbara Heliodora (2008), que versa sobre a origem do teatro, sua importância nas sociedades com o passar dos séculos e os principais profissionais envolvidos nas produções; Jean Pierre Ryngaert (1996), que toma o texto de teatro na sua especificidade; Décio de Almeida Prado (1993), que traz considerações sobre as diferenças entre personagens de romance e de teatro; Sábato Magaldi (2008), que analisa aspectos relativos ao texto da peça teatral e à montagem do espetáculo artístico, onde intervêm ator, elementos visuais, arquitetura e encenador; João das Neves (1987), que disseca alguns textos da moderna

dramaturgia, através do seu método de interpretação, para explicar a sistemática da criação; e Fernando Peixoto (1980), que também reflete sobre o que é teatro.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Para compor esta revisão da bibliografia foram pesquisadas produções acadêmicas que dialogassem com nosso objeto de estudo, mostrando pontos de vista diversos sobre a utilização do gênero dramático nas escolas e as adaptações de textos para o teatro, entre outros assuntos. O contato com esses trabalhos acadêmicos nos revelou importantes enfoques acerca dos estudos desse gênero – tanto pela sua tipologia textual, quanto pela linguagem –, considerando-o um instrumento facilitador da aprendizagem e do exercício da leitura. Também se destacam reflexões e experiências de professores que já trabalharam com esse gênero nas escolas em várias séries.

Para a realização da pesquisa sobre os trabalhos acadêmicos, realizamos a busca no Portal da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) filtrando pelos temas “Texto narrativo para dramático” e “Teatro e leitura na escola” trabalhados nos últimos doze anos dentro da área de Letras, Linguística e Artes. Encontramos muitas teses e dissertações de Mestrados e Doutorados profissionais ou acadêmicos que não estão relacionadas com a proposta desta pesquisa e foi possível perceber que, de fato, são poucas as pessoas que optam por desenvolver estudos e discussões sobre o gênero dramático, principalmente no âmbito educacional e na área de Letras. Existem, por outro lado, muitos trabalhos em relação ao teatro, mas voltados tecnicamente para o campo das artes. Das 432 dissertações de Mestrado e 215 teses de Doutorado filtradas na área de conhecimento e de avaliação Letras, Linguística e Artes, a maioria aborda o teatro, mas não o trabalho com o texto dramático propriamente, com foco na adaptação de texto. Afunilamos a quantidade de trabalhos encontrados, quando filtramos pelo tema “Adaptação de texto narrativo para dramático”, e conseguimos selecionar, então, seis dissertações, cujos temas e propostas dialogam mais com o nosso estudo e contribuíram com o desenvolvimento desta pesquisa:

Tabela 1 – Trabalhos acadêmicos encontrados no Portal Capes.

ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	INSTITUIÇÃO
2007	Fabiano Tadeu Grazioli	Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor	Dissertação de mestrado em Letras	Universidade de Passo Fundo.
2011	Cristiane Santos Barreto	A travessia do narrativo para o dramático no contexto educacional	Dissertação de mestrado Artes cênicas	Universidade Federal da Bahia, Salvador.
2012	Patrícia dos Santos Silveira	O texto que nasce do corpo: relações entre escrita e oralidade na construção do texto teatral.	Dissertação de mestrado em Teatro	Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis.
2014	Camila Gouvea Prates de Paiva	O modo teatral de narrar em contos de Dalton Trevisan	Dissertação de mestrado em Letras	Universidade Estadual de Londrina.
2017	Seli Blume Alles	Literatura no ensino médio: interação texto-leitor	Dissertação de mestrado profissional em Letras	Universidade Feevale, Novo Hamburgo.
2018	Benedito Olinto da Silva	Encontro com a leitura literária – o texto dramático e a formação de leitores no ensino fundamental	Dissertação de mestrado profissional em Letras	Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A dissertação de Fabiano Tadeu Grazioli (2007), *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor* dialoga com a ideia desta pesquisa porque embasa a justificativa de se trabalhar com o gênero dramático. Ele credita à leitura do texto teatral a necessária e urgente tarefa de formar leitores e de inserir, de maneira significativa, a atividade dramática no contexto escolar. O autor também enfatiza o que temos dito, em outras palavras, desde a introdução deste trabalho, sobre o

gênero dramático não encontrar, no momento atual, um lugar amplo na escola, onde seja alvo de discussões e debates acerca da linguagem que o caracteriza e a arte que ele projeta, desde os conteúdos abordados e até os efeitos que pode provocar no leitor em formação.

A travessia do narrativo para o dramático no contexto educacional, dissertação que virou livro, de Cristiane Santos Barreto (2011), também defende a inserção do ensino de Dramaturgia ou de Literatura dramática no meio escolar para ampliar o conhecimento dos alunos no que se refere à formação leitora. A autora sugere algumas atividades interdisciplinares em ambientes escolares que podem orientar professores de Língua Portuguesa e Artes/Teatro no sentido da possibilidade do encontro e da partilha de saberes, contribuindo de modo significativo para o percurso que aqui se propõe.

Por sua vez, Patrícia dos Santos Silveira (2012), com a dissertação *O texto que nasce do corpo: relações entre escrita e oralidade na construção do texto teatral*, discute a relação entre escrita e oralidade na criação de dramaturgia. Analisa as características específicas de cada modo de utilizar a linguagem verbal, questionando os padrões estabelecidos nas formas de entender o texto teatral. Para isso, analisa o tratamento dado às criações orais dos atores em situações nas quais não contam com um texto escrito em sua origem para a construção do texto verbal. Quando propomos alguma atividade teatral na escola, os alunos tendem mesmo a pensar somente na improvisação, muitos pensam que não é necessário um roteiro escrito para o desenvolvimento das peças e, somente quando estudam mais a fundo o gênero dramático, percebem todo o trabalho com a linguagem, tanto escrita quanto oral, que o teatro compreende. A autora entende que a escrita constitui uma forma de tecnologia para construção textual surgida ao longo da história, mas que realmente não dá conta da experiência com a linguagem verbal em sua totalidade. Ela acompanhou ensaios e realizou entrevistas com um grupo teatral que baseia seu processo de construção de dramaturgia na improvisação do ator (Grupo teatral UTA – Usina do Trabalho do Ator, da cidade de Porto Alegre); descreveu e analisou, então, exercícios de improvisação desenvolvidos numa experiência prática realizada durante a pesquisa, para a construção de dramaturgia.

Na dissertação *O modo teatral de narrar em contos de Dalton Trevisan,* Camila Gouvea Prates de Paiva (2014) analisa catorze contos do autor curitibano, de quatro livros do início da década de 1980: *Lincha tarado* (1980), *Chorinho brejeiro*

(1981), *Essas malditas mulheres* (1982) e *Meu querido assassino* (1983), e enfatiza que, nos contos, a construção da narrativa é regida pelo uso do diálogo e da cena, expedientes característicos do foco narrativo nomeado “modo dramático” por Norman Friedman. Nessa pesquisa a autora afirma que a análise dos contos exige paralelos entre elementos da teoria da narrativa e da teoria do drama a fim de dar suporte à compreensão dos elementos estruturais dos gêneros, tais como a supressão do narrador, as funções do diálogo na narrativa, a predominância da cena como técnica narrativa e a assimilação de recursos dramáticos, como rubricas (indicações cênicas) e signos teatrais (gesto, expressão facial, figurino, etc.) à estrutura narrativa. Essas ideias abordadas num trabalho de análise de contos nos deram suporte em relação ao estudo das características peculiares tanto da narrativa dos contos que foram lidos pelos alunos e adaptados para teatro, bem como do gênero dramático, suas relações e diferenças, o que nos auxilia no momento da adaptação dos textos.

Selecionamos ainda a dissertação *Literatura no ensino médio: interação texto-leitor*, de Seli Blume Alles (2017), porque o trabalho apresenta uma abordagem significativa da prática de leitura de textos literários, estimulando a leitura literária pelos jovens. A proposta é constituída por meio de roteiros voltados para exploração de contos cuja temática é a violência, em suas diferentes formas. A pesquisa demonstrou que há outras possibilidades de apropriar-se do conhecimento literário além do estudo da periodização e da análise de fragmentos de obras, comprovando que a literatura exerce uma função humanizadora quando estabelece a interação texto-leitor. Infelizmente sabemos que nas escolas, de fato, a literatura é muitas vezes estudada de forma fragmentada, baseada nos períodos literários, como se fossem “caixinhas” de características a serem decoradas. A proposta dessa pesquisa dialoga com nossa ideia de trabalhar a literatura de forma diferenciada ao propormos a leitura de contos de Machado de Assis livre de determinação das escolas literárias. Atualmente, esse autor acaba sendo estudado somente no Ensino médio, quando no Realismo seu nome é dito e alguns poucos fragmentos de sua obra são citados como exemplos, lamentavelmente para encaixe das características do período literário.

Benedito Olinto da Silva (2018) também compartilha da nossa necessidade de buscar alternativas viáveis para o ensino-aprendizagem da leitura e escrita do texto literário, com vistas à formação de leitores críticos. Seu estudo para a dissertação

Encontro com a leitura literária – o texto dramático e a formação de leitores no ensino fundamental objetiva discutir a importância do texto dramático na formação de “leitores literários” na escola e propõe alternativas didáticas que estimulem o uso produtivo desses gêneros nas aulas de Língua Portuguesa. Sua pesquisa, assim como a que desenvolvemos, argumenta que a leitura e a produção do texto dramático no ensino fundamental podem contribuir para aproximar os alunos da literatura, percebendo-a como possibilidade de refletir acerca de nossa realidade ao utilizar a linguagem teatral.

Portanto, por meio do contato com essas pesquisas que, de variadas formas, se relacionam com nossa proposta, vimos diferentes abordagens sobre os estudos do gênero dramático, com diversas ideias de como utilizar esse gênero nas escolas e muitas reflexões e experiências de professores que já trabalharam com esse gênero. O conhecimento que obtivemos nessa etapa foi de grande importância para traçarmos melhor nossos objetivos e delinear a escolha do referencial teórico apresentado no capítulo seguinte.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 LEITURA E ENSINO

Freire (1988), no livro *A importância do Ato de ler*, explica o seu pensamento de que a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo, ao relatar sua experiência com a alfabetização de adultos na República Democrática de São Tomé e Príncipe, quando percebe que as palavras do povo vinham através da leitura do mundo. Depois elas voltavam a eles, inseridas no que se chamou de codificações, que são as representações da realidade. No fundo esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma "leitura da leitura" anterior do mundo, antes da leitura da palavra. A leitura se dá na experiência existencial: é, então, fundamental para a própria compreensão da importância do ato de ler, de escrever ou de reescrever, e transformar a realidade, por meio de uma prática consciente. Assim, ler implica na percepção crítica, interpretação e "re-escrita" do lido.

Barbosa (2013, p. 19) compartilha desse pensamento quando afirma que o ato de leitura e escrita faz do leitor "[...] sujeito do seu próprio conhecimento, pois sabendo ler, ele se torna capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita e, desse modo, produzir, ele também, um conhecimento". Ele ressalta que as práticas pedagógicas são culturais, históricas e se modificam em função das necessidades sociais, ao explicar a história das mudanças em relação a alfabetização.

Já no texto "Leitura da escola", escrito pelos autores Lílian Lopes Martin da Silva, João Wanderley Geraldi e Maria Nilma Góes da Fonseca, Geraldi enfatiza que a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor, mediado pelo texto, ao citar Marisa Lajolo (1982, p. 59):

> [...] ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Nesse mesmo capítulo são citadas outras formas de leitura que são possíveis em um texto: a leitura-busca de informações; a leitura-estudo do texto; a leitura do texto pretexto e a leitura fruição de texto.

Segundo o que os autores discutem, o que não pode acontecer é a escola trabalhar com atividades que utilizem somente a leitura do texto como pretexto para o ensino de gramática, como infelizmente vem acontecendo. Entre as críticas feitas ao ensino tradicional ainda nos anos 80, uma das que mais se destacava e ainda se destaca é, de fato, o uso do texto como instrumento para o tratamento de questões gramaticais e o ensino fora de contexto da metalinguagem. Sobre este último aspecto, Chiappini Leite (1997, p. 17-18) em seu artigo “Gramática e Literatura: desencontros e esperanças”, que se encontra na obra *O Texto na Sala de Aula* (GERALDI, 1997), menciona que nas escolas dificilmente integra-se o estudo da língua com o estudo da literatura e sempre as aulas de língua tiveram a tendência de se concentrar na gramática, estudada abstratamente, através de exemplos desconexos, frases pré-elaboradas fora de contextos, “encaixadas” às regras gramaticais para exercitar ou exemplificá-las. Geraldi (1997) questiona essa necessidade ou prioridade que é dada nas escolas a esse estudo aprofundado de normas gramaticais de uma língua que ainda não se domina:

> Parece-me que o mais caótico da atual situação do ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma análise dessa variedade com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver (Geraldi, 1997, p . 45).

Uma vez que nas aulas de Língua Portuguesa a preocupação principal tem sido em ensinar estruturas gramaticais, os estudantes têm aprendido muito pouco de comunicação e expressão, o que se torna evidente nas redações, em que não conseguem se expressar. Os alunos acabam por representar na escrita a forma como literalmente falam e têm dificuldade em sintetizar as ideias de um texto ou enunciado, porque não estão habituados a realizar leituras com significados, que se dão quando o aluno compreende e sintetiza as ideias de um texto no momento em que lê.

Ao refletir sobre aspectos pedagógicos e sociais do trabalho com a língua a partir da experiência no contexto escolar, Geraldi (1999, p. 14) ainda enfatiza que a língua é uma produção social e a “[...] miséria social e a miséria da língua confundem-se”. Ao invés de insistir no ensino de uma língua pautado na memorização de regras, ele defende uma metodologia de ensino que tenha como objetivo maior o desenvolvimento da capacidade do aluno de ser sujeito de seu

pensamento e ação; o autor defende a leitura prazerosa, desvinculada da ficha de leitura, do incômodo de ler com mero objetivo de interpretar algumas questões para o professor. A instituição escolar, segundo ele, está incluída neste contexto "miséria", pois a mesma esquece que educação é um problema social e encara-o como somente problema pedagógico; e assim vemos professores insistindo em ensinar análise sintática a crianças mal alimentadas que passam muito tempo de suas vidas tentando acertar o sujeito de uma oração, não sendo, muitas vezes, o sujeito de suas próprias histórias. O autor ainda defende que o ensino da literatura não deve ser atrelado ao ensino de normas gramaticais, mas, sim, integrado numa prática que preconize a formação de alunos sujeitos do dizer e do pensar que esteja no centro das preocupações pedagógicas.

A leitura precisa ser utilizada com objetivo de proporcionar o desenvolvimento da prática discursiva, e os PCN a apresentam como uma das competências a serem alcançadas pelo aluno no contexto escolar. Tal competência se caracteriza por tornar o aluno apto para utilizar a língua produzindo diferentes efeitos de sentido ao ler um texto, de modo a relacioná-lo às várias situações de interlocução. Os PCN (1998, p. 23) do quinto ao nono ano do ensino fundamental de Língua Portuguesa apontam:

> Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfazem as demandas sociais e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente". E o que acontece, de fato, é que o trabalho que é realizado pela escola não corresponde a esse nível de exigência.

De acordo com os próprios PCN (1998, p. 25) "[...] tenta-se aproximar os textos de forma simplificada, no lugar de aproximar os alunos a textos de qualidade". Isto é, falta dispor textos que estão além dos apresentados nos livros didáticos e que lhes permitam se situarem dentro do seu momento histórico, aproximando-os da sua realidade. Mesmo quando o professor propõe que o aluno leia um livro, que não seja o livro didático, esse professor utiliza muitas vezes uma metodologia equivocada, pois não permite que o aluno faça uma leitura livre, mas solicita dele resumos e fichas de leitura que tornam o ato de ler uma atividade tensa e mecânica. Chiappini Leite (1997, p. 24) também afirma, tal com como Freire, que "na escola, os alunos não leem livremente, mas sim resumem, fazem fichamentos, classificam personagens, ou seja, os textos são utilizados somente com pretextos", prática essa que de acordo com a autora não contribui para o desenvolvimento da criticidade do

aluno. Freire (1988), em contato com vários estudantes, revelou que muitos relataram suas frustrações com relação à leitura, pois eles não leem ou estudam de verdade os livros. E isso, segundo ele, decorre de uma concepção errônea que os professores têm do ato de ler, que deixa de considerar que a “importância do ato de ler [...] implica sempre percepção crítica”.

Percebendo o texto como um caminho para a construção de sentidos, conforme as perspectivas de Freire (1988) e Geraldi (1995), fundamenta-se a necessidade do trabalho na escola com diversos textos que possibilitem ao aluno lidar com sua realidade social, com os vários sentidos alcançados pelas diversas leituras. Por essa ótica, considera-se que a leitura na escola necessita ser percebida de maneira diferente, a partir de uma visão mais sensível, capaz de descobrir o que ela tem de melhor. Mesmo que aspectos históricos, teóricos e técnicos sejam importantes para estudar a literatura, esta pode ser mais bem trabalhada quando envolve as pessoas de maneira mais orgânica. Vargas (2009) concorda com esse pensamento quando afirma que “[...] um cidadão bem estimulado nunca mais abandona o hábito da leitura depois de o adquirir”. Segundo a autora é importante focarmos no que o texto tem a ensinar, de modo que nos permita entender melhor o mundo e a nós mesmos.

É também um equívoco pensar a leitura, de forma solitária, como se para ler uma pessoa precisasse estar cercada de silêncio. Vargas (2009, p. 135) ressalta que “[...] pensamos dessa forma por hábito, mas a leitura, para dar frutos, não necessariamente pressupõe o estarmos sós”; muito pelo contrário, a companhia de alguém nos estimula, criando em nós a capacidade de realizar uma leitura aberta dos fenômenos objetivos e subjetivos que nos cercam.

Nas atividades que envolvem o coletivo, por exemplo no trabalho com o teatro que esta pesquisa sugere, podemos ter a oportunidade, a partir da reflexão, de conhecer melhor o “outro” e inclusive construir novos relacionamentos de amizade, com a sensação de estar sempre aprendendo, de forma contextualizada com o que acontece ao nosso redor; são momentos oportunos para compartilhar opiniões diferentes sobre o que se lê ou se aprende. As ideias dos outros funcionam como contrapontos para as nossas ideias, pois, quando expomos nossas opiniões e ouvimos as dos outros, o que se lê adquire uma nova dimensão (VARGAS, 2009).

Pesquisas[1] realizadas no Brasil já enfatizam a necessidade dos brasileiros de desenvolver as habilidades de leitura, o prazer e o gosto pela leitura. Nesse sentido, para os PCN (BRASIL, 1998) o aluno proficiente na leitura é aquele que consegue realizar "um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e tudo que sabe sobre a linguagem". Hábitos de leitura também têm relação com a frequência diária destinada a esse fim. O gosto e prazer pela leitura ocorrem, de acordo com a autora Vargas (2009, p. 29), quando o leitor é capaz de "[...] perceber que a leitura é fonte de conhecimento e domínio do real", ou seja, por meio de observações, da compreensão mais consciente, o leitor consegue criticar o que é lido e "chegar à política do texto". É, portanto, quando o leitor já é capaz de encontrar sentido na leitura, e assim obtém prazer e consequentemente o gosto pelo ato de ler.

Em consonância, Barbosa (1990) enfatiza a importância de desenvolver atividades com crianças que estimulem esse trabalho com a leitura, citando, inclusive, peças de teatro para dramatização:

> Para a aprendizagem da leitura a criança necessita recorrer à língua escrita através de múltiplas atividades e inúmeros materiais. Esses materiais podem ser, por exemplo, versinhos escritos a mão para serem lidos pelos outros, textos escritos, textos de revistas, poemas para recitar, peças de teatro para dramatizar, canções para cantar, enciclopédias para consultar, receitas de bolo, cardápios, rótulos, cartas, cartões, etiquetas, listas de endereço e telefones, resultados esportivos, casos relatados, cartazes, placas com nomes de rua, guias de espetáculos, guias de ruas, avisos, mensagens, jornais, cartelas com nomes das crianças, livros de literatura infantil. Quanto mais diversificados e significativos, mais estimulantes serão as situações de leitura e contato com a escrita. (Barbosa, 1990, p. 20).

O ensino de língua portuguesa proposto por Geraldi (1996) dialoga com o discurso desses autores porque defende um processo de ensino que acontece na sala de aula a partir do diálogo entre os sujeitos. Quando aborda a interação dos sujeitos, propõe o trabalho com o texto como unidade e objeto de ensino. Para ele, a prática de ensinar língua portuguesa que privilegia o ensino da gramática normativa

---

[1] INSTITUTO PRÓ-LIVRO, **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2011.
BARTHES, Roland. **O prazer do Texto.** 4ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1996.
VARGAS, Suzana. **Leitura: uma aprendizagem de prazer**. 6ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

não permite que o aluno se constitua como sujeito e dono de seu pensar. Nessa perspectiva, critica o trabalho sem a participação do aluno que ocorre em sala de aula, pois, para ele, o conhecimento é construído na interlocução com o sujeito, a partir da reflexão. O autor propõe três práticas para o trabalho com o texto: leitura, produção e análise linguística. A principal, para ele, é a produção de textos, complementada pelas atividades de leitura e de análise linguística, porque, segundo seu raciocínio, a atividade de produção é essencial, tanto para a linguagem quanto para o sujeito, como também para a reflexão sobre o ensino de língua portuguesa.

Portanto, são necessárias nas escolas novas atividades que visem ampliar o domínio dos níveis de leitura e escrita, práticas que incitem o aluno à necessidade de ler e façam do ato de leitura um momento de apropriação de saberes, de conhecimento sobre si e sobre o mundo. Pensando nessas práticas, acreditamos que o teatro pode figurar como uma ferramenta importante nas escolas; para isso, no capítulo seguinte, discutimos sobre o teatro e ensino com base em alguns autores que abordam, dentre outras questões, aspectos relacionados ao teatro no contexto educacional – a socialização, o desenvolvimento amplo, o despertar de uma consciência crítica e a experiência estética que o contato com o teatro pode proporcionar.

3.2 TEATRO E ENSINO

Um momento privilegiado de integração dessas três práticas de trabalho com o texto propostas por Geraldi seria o da adaptação de textos narrativos para o teatro, mas é preciso comentar também as dificuldades em relação ao trabalho com esse gênero na escola. Considera-se, assim, que as atividades teatrais devem ser incluídas com seriedade no ambiente escolar e para isso é necessário, de antemão, acreditarmos que elas são possíveis, mesmo no contexto atual em que a educação se apresenta em nosso país, sem criar ainda mais obstáculos.

O currículo das escolas, de maneira geral, não contempla, de fato, a arte teatral especificamente como atividade curricular relevante. No decorrer dos últimos anos, tem se falado muito na prática teatral escolar, mas pouco tem sido feito para que ela aconteça realmente. Muitas vezes, a linguagem teatral é utilizada nas escolas esporadicamente para representar algumas datas comemorativas, como o dia do índio, da mulher, do combate ao bullying e outros, geralmente de forma

isolada e bem rápida, o que se contrapõe ao que é preconizado nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica em relação à prática teatral:

> Para que a presença do teatro na escola seja coerente à concepção de Arte adotada nessas Diretrizes, busca-se superar a ideia do teatro somente como atividade espontânea ou de espetáculo comemorativo. As montagens voltadas somente a festividades na escola; a mecanização da expressão dramática, quando os alunos são levados a decorar falas, gestos e postura no palco; a produção de falas, figurinos, cenas e cenários estereotipados; o virtuosismo, ou seja, a valorização de alunos que já possuem experiência ou facilidade de representar, em oposição aos alunos intimidados que participariam apenas por se sentirem coagidos pelo professor, em busca de nota, são práticas que pouco contribuem para que o aluno construa conhecimentos em Arte (DCEs ARTE, 2008, p. 78).

Nessa perspectiva, é necessário um trabalho sério com teatro, em que os alunos tenham realmente a oportunidade de experimentar várias situações, de se colocar no lugar dos outros, de improvisar, de descobrir as possíveis soluções para os problemas encontrados nos jogos teatrais, por exemplo. Vários estudos já apontam o teatro como uma ferramenta muito importante no processo amplo de desenvolvimento humano. Sendo assim, a atividade teatral pode favorecer experiências que estão além do processo de integração e do enriquecimento da criatividade, ao promover a ampliação da visão de mundo, estimular e desenvolver a consciência cultural, levar o indivíduo a aprender a se organizar em grupo, ampliar sua consciência de coletividade, entre outros. Segundo os PCN de Teatro:

> A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente. Essa atividade evolui do jogo espontâneo para o jogo de regras, do individual para o coletivo. (PCN, ARTE 2001, p. 83).

Há que se mencionar que, embora os PCN-Artes (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1999) se refiram a quatro tipos de artes para a formação educacional – teatro, artes visuais, dança e música – e argumentem sobre a importância da dramatização que acompanha todo desenvolvimento de uma criança e as Leis de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) considerem o ensino da arte “[...] componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, o que vemos nas escolas é praticamente uma aula semanal de artes, que não é suficiente para que o professor dessa disciplina trabalhe sequer os conceitos teóricos básicos, tendo dificuldades para

cumprir a incumbência de promover, de fato, o desenvolvimento cultural dos estudantes.

O professor de Língua Portuguesa e Literatura, por sua vez, muitas vezes, ao acompanhar rigidamente os livros didáticos ou os conteúdos exigidos do currículo pela escola, limita constantemente o ensino de literatura somente ao estudo dos períodos literários e suas características. É lamentável que a arte dramática ainda não tenha encontrado espaço merecido nos programas de ensino, em razão provavelmente de fatores que vão desde o entendimento equivocado de sua função na escola e desconhecimento sobre a importância do gênero no desenvolvimento do aluno, até as questões econômicas que afligem o país e acabam também por comprometer o segmento educacional.

Fabiano Tadeu Grazioli, diretor de Teatro, Mestre em Letras – Estudos Literários (Leitura e Formação do Leitor) e autor do livro *Teatro de se ler o texto teatral e a formação do leitor*, fez suas pesquisas dentro da área de Literatura Brasileira, Literatura dramática em geral e também Teatro para crianças e Leitura. O recorte que fez para desenvolver sua pesquisa de mestrado foi a Leitura da dramaturgia, ou seja, a recepção do texto teatral escrito. Em entrevista ao Centro de Pesquisas e estudo do teatro infantil (CEPETIN), o autor disse que o contato que sempre manteve com a dramaturgia e o teatro (mesmo sem ter feito escola específica de teatro) o impulsionou para essa área. Alguns questionamentos que buscava responder na pesquisa nasceram anteriormente ao mestrado, assim como algumas indagações que também o levaram a pesquisar literatura e teatro: a falta de um espaço para a leitura do texto teatral que sempre o incomodou no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, e inclusive na graduação.

Ele relata que durante o desenvolvimento de sua pesquisa pôde constatar que muitas pessoas, algumas que já trabalham com teatro inclusive, entendem o texto teatral como um texto intermediário a ser encenado, parecendo considerar o texto dramático incompleto ou inacabado porque ele nasce para se representado – pensamento esse que é responsável, muitas vezes, pelo afastamento do trabalho com esse gênero da escola, por induzir muitos a pensarem que sua leitura interessa somente aos atores, diretores, encenadores.

Ao finalizar a entrevista o autor enfatiza que há que se pensar, estudar e oferecer o texto teatral aos leitores (em qualquer contexto de mediação de leitura) como um texto diferente, com características particulares, contudo, sem desmerecê-

lo, porque carrega na sua estrutura e na sua estética a possibilidade de montagem. Em suas palavras, “se pensarmos pelo viés das adaptações, retextualizações ou transposições dos textos literários para a televisão, o cinema e para o teatro, veremos que todo texto carrega em si tal possibilidade” [2]

Segundo Grazioli (2007), muitos professores em palestras e minicursos que ele tem ministrado, a partir da pesquisa e da publicação do livro, dizem que o texto teatral é difícil demais para ser entendido pelos leitores em geral, o que leva tais professores a pensarem que para o leitor iniciante ou em processo de formação torna-se mais difícil ainda. Mas em sua opinião não é isso que ocorre: a principal causa desse pouco ou não uso é o desconhecimento do gênero dramático, sua estrutura, sua estética, os temas que aborda, entre outros, porque os professores, que são os responsáveis pela seleção dos textos com os quais vão empreender a tarefa de formar leitores na escola, não são, de fato, leitores de dramaturgia, não são público e apreciadores de teatro, não têm conhecimento e gostos relacionados a esses elementos. É por isso que, provavelmente, não inserem o texto teatral nas práticas de leitura que desenvolvem com seus alunos:

> Percebo e entendo a leitura do texto dramático como um processo de formação de duas categorias de leitores: uma voltada para a leitura do texto teatral impresso e outra voltada para a interação entre o leitor e a atividade cênica, considerando as diversas formas em que essa interação pode acontecer. Afora essa contribuição duplamente importante na formação de leitores, a utilização do texto teatral como via de entrada da atividade dramática na escola se apresenta como a alternativa mais viável, a que mais condiz com a realidade do ensino público brasileiro, ou seja, com a possibilidade de se projetar, a partir do texto teatral impresso, ações pedagógicas significativas, no nível da leitura e da arte dramática.
> Também gostaria de salientar que a pesquisa que realizei é bibliográfica, apenas. É importante deixar claro que não realizei outro tipo de pesquisa, pois dada a complexidade da idéia (processo de formação de duas categorias de leitores: uma voltada para a leitura do texto teatral impresso, e outra voltada para a interação entre o leitor e a atividade cênica) seria impossível criar uma metodologia de pesquisa, colocá-la em prática e avaliar os resultados em dois anos, que é o tempo em que cursei o mestrado. Quem sabe, se eu tiver a possibilidade de cursar doutorado, realizarei uma pesquisa mais ampla/complexa/profunda (GRAZIOLI, 2009 n.p)

Ainda segundo Grazioli (2007), um problema relacionado ao trabalho com qualquer gênero textual é utilizá-lo como pretexto para tudo o que não esteja a favor da fruição estética, tudo que não estabeleça um contato significativo entre leitor e o texto lido – ou seja, utilizar o texto como pretexto para trabalhar periodização literária

ou estudo de tópicos gramaticais, por exemplo. Outro erro é não explorar, pelo menos minimamente, as potencialidades dramáticas que se encontram em um texto e realizar sempre a leitura tradicional, em que o professor pede para os alunos, organizados em fileiras, cada qual com seu livro didático na mão ou cópia do de um texto, que cada um leia uma parte do texto para a turma.

São necessárias atividades que realmente visem à compreensão do texto, outras, ao conhecimento da estrutura do gênero; e ainda outras que proponham um contato com a encenação, ou com os elementos da linguagem teatral.

Em outro estudo sobre teatro, com foco no processo colaborativo de criação, Cristiane Schneider, Angélica Vier Munhoz e Cristiano Bedin da Costa (2015) também elencam algumas questões que dificultam ou afastam as atividades teatrais do contexto escolar. Dentre os problemas que apontam, um deles é o fato de que dentro da sala de aula o que se vê, em muitas situações ainda, é uma educação voltada para o mercado de trabalho e que atua sob uma "ótica bancária" de ensino (FREIRE, 1996), onde os alunos se veem sem voz ativa e, por consequência, desmotivados a pensar de forma crítica em relação ao que os cerca.

Nesse sentido, na visão de Viola Spolin (2010, p. 30) mínimas são as oportunidades oferecidas aos alunos de interferir na realidade e de encontrar a si mesmos dentro de um processo reflexivo; suas atividades, controladas por outros que lhes dizem sempre o que fazer e quando fazer, oferecem poucas oportunidades para agir ou aceitar responsabilidades coletivas. Assim, a oficina de jogos teatrais oferece aos alunos a oportunidade de exercer sua liberdade, respeito pelo outro e responsabilidade dentro da comunidade da sala de aula. Vale lembrar que, sobre a participação dos sujeitos a fim de interferir na realidade, Freire (1979 apud Schneider, Munhoz e Costa, 2015) aponta que:

> [...] se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais "emergira" dela conscientemente "carregado" de compromisso com sua realidade, da qual, porque que é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais.

Citações como essa embasam o que acreditamos ser um caminho para a educação libertadora, com a emancipação dos educandos com pensamentos críticos frente ao mundo e, assim, também transformadora de relações humanas.

Para Mészaros (2008 apud Schneider, Munhoz e Costa, 2015) a educação está voltada para os interesses do capital, por isso devemos procurar meios para superar essa lógica que busca a constante reprodução e manutenção da ordem vigente que nos coloca “[...] sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do estado real de coisas dentro da consciência” (2008, p. 59).

Mesmo diante de complexas dificuldades, sabemos que os planos de aula nas escolas são efetivamente desenvolvidos pelos professores, ao passo que podem ter a possibilidade de escolha dos textos e das metodologias com as quais planejarão seus momentos diários na escola. Um professor de História, por exemplo, ao invés de ficar com sua metodologia de ensino tradicional, em que o aluno assiste a sua aula por horas e horas, pode inserir esse aluno na história, de forma interativa e mais dinâmica, através do gênero dramático, o que com certeza será uma experiência em que o aluno, além de aprender a história (o conteúdo), experimentará múltiplas formas de abordagem e não irá esquecer tão cedo da experiência que viveu.

Em entrevista, publicada no site “teatro na escola”, o professor da disciplina de História, Brunno Vianna de Andrade, deu seu depoimento e disse que busca sempre trabalhar com teatro na aulas porque também acredita que o teatro pode contribuir com o aprendizado dos seus alunos. Segundo ele, “[...] quem tem uma sala de aula tem um mundo inteiro, mas quem se permite ir além das salas de aula, tem vários mundos”[2]. Reflete que a História, por ela mesma, não se limita, “por que, então, o ensino da História há de ser limitado, se podemos ensinar através da poesia, das obras de arte e do teatro?”. Sua intenção, a princípio era mostrar que o teatro como fonte histórica é riquíssimo, pois uma peça, por mais antiga que seja sempre representa os valores de uma sociedade. De acordo com o relato do professor, através do teatro, as aulas de História tornam-se mais dinâmicas, divertidas e menos cansativas, o que melhora o convívio entre os alunos e trabalha a criatividade deles:

> A escola não tinha condições de levar os alunos para assistirem peças nem de contratar atores para apresentações. Além da falta de verbas, havia a falta de espaço. Os alunos também não tinham condições de pagarem ingressos caríssimos. O teatro era uma experiência nova para

[2] VIANNA, Bruno A. Relato disponível em: <http://www.teatronaescola.com/index.php/sala-de-ensaio/relatos-de-experiencias/item/115-o-teatro-e-a-aula-de-historia>. Acesso em: 10 nov. 2018.

> eles e para a instituição. Por conta disso, comecei trabalhando temas contemporâneos e fatos rotineiros das comunidades do Rio de Janeiro. É válido, por exemplo, preparar uma turma para apresentar uma cena que retrata as remoções de casas para urbanização. Isso gera um debate e dá um gancho para trabalhar as ações de Pereira Passos e até mesmo de D. João VI. Eu sempre tirava uns dez ou quinze minutos de minhas aulas para falar das peças que estavam em cartaz. Isso ampliou meu diálogo com os alunos,que passaram a tomar iniciativas e tirarem dúvidas. Alguns até davam sugestões de peças.

O professor de Língua portuguesa e Literatura tem possibilidades de trabalhar diversos gêneros textuais com metodologias diferentes; porém, a realidade que se percebe é a prioridade, quase exclusiva, que se dá a um único gênero textual – o narrativo –, restando um curto espaço de tempo para a utilização do texto lírico e total falta de espaço para as atividades e metodologias em torno do gênero dramático. Diante disso, os alunos acabam não tendo a oportunidade de conhecer, apreciar e se relacionar com o texto teatral. Ignorando as possibilidades de se trabalhar com texto dramático, a escola acaba também por negligenciar a formação de leitores capazes de interagir com a arte dramática, seja como público receptor e apreciador de espetáculos teatrais, seja como sujeitos principiantes ou praticantes de atividades que envolvem o texto teatral e a arte dramática.

3.2.1 O teatro na escola: leitura, criação, jogo

Spolin (2010), em seu livro *Improvisação para o Teatro*, ao afirmar que todos somos capazes de atuar e improvisar no palco, acrescenta que, “se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar”.(SPOLIN, 2010, p. 3). Assim, entende-se que os alunos também precisam estar disponíveis e conscientes do processo de aprendizado no qual estão envolvidos porque, dessa forma, poderão desenvolver as capacidades individuais para as descobertas teatrais, pois nas experiências teatrais desenvolverão também suas expressões com criatividade. A autora ainda conceitua que “experienciar” é envolver-se:

> Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e, organicamente com ele. Isso significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a situação de aprendizagem, é negligenciado. A intuição é sempre tida como sendo uma dotação ou uma força mística possuída pelos privilegiados somente. No entanto, todos nós tivemos momentos em que a resposta certa “simplesmente surgiu do nada” ou “fizemos a coisa certa sem pensar”. À vezes em momentos como este, precipitamos por uma crise, perigo ou choque, a pessoa “normal” transcende os limites daquilo que é familiar,

> corajosamente entra na área do desconhecido e libera por alguns minutos o gênio que tem dentro de si. Quando a resposta a uma experiência se realiza no nível do intuitivo, quando a pessoa trabalha além de um plano intelectual constrito, ela está realmente aberta para aprender (SPOLIN, 2010, p. 3-4).

A reflexão sobre si mesmo que o teatro pode propiciar potencializa as descobertas pessoais. No fazer teatral, a intolerância pode diminuir na medida em que o "eu" se coloca no lugar do outro, sente suas dores, alegrias, sentimentos. No teatro, é por meio do não-ser – ou seja do ser que está representando –, que se descobre, de fato, o seu ser. No jogo da encenação dentro da escola, é possível trabalhar muitos conflitos específicos. Em uma cena, o aluno pode se colocar no lugar de um colega ou de um professor discriminado pela sala, por exemplo. Um jovem preconceituoso pode fazer o papel de um personagem que sofre com o preconceito de seus amigos da escola e, por meio dessa "troca de papéis", o jogo teatral, que promove a reflexão das ações de modo a sensibilizar seus agentes, pode atuar também como um meio interessante para minimizar conflitos causados pela falta de tolerância no contexto escolar. Segundo Cavassin (2008), os princípios pedagógicos do Teatro estabelecem relações claras com a educação, na medida em que:

> [...] o teatro como conhecimento busca respostas para os questionamentos sobre o que é o mundo, o homem, a relação do homem com o mundo e com outros homens nas teorias contemporâneas do conhecimento que propõem novos paradigmas para a ciência como a complexidade do pensador Edgard Morin (CAVASSIN, 2008, p. 42).

Nessa perspectiva, Viola Spolin também concorda que "[...] os jogos teatrais vão além do aprendizado teatral de habilidades e atitudes, sendo úteis em todos os aspectos da aprendizagem e da vida". (SPOLIN, 2012, p. 27). Dessa forma, não é difícil que por meio dos jogos dramáticos, ou de pequenas cenas improvisadas, o aluno encontre uma oportunidade de liberação da agressividade e da potencialidade da criação, conduzindo suas emoções para aquele momento em que coloca, ainda que inconsciente, em cada palavra dita e ação, traços de sua própria história e personalidade.

Cavassim (2008) dialoga com essas colocações quando, em seu discurso, defende a importância do ensino do teatro em prol de uma educação progressista:

> Apresenta-se, assim, através do ensino do Teatro, a importância do desenvolvimento de uma educação Progressista para o desenvolvimento do

> pensamento complexo na amplitude da capacidade de viver relacionando as partes com o todo; do pensar sobre pensar o próprio pensar e da consciência e autonomia que melhoram as perspectivas individuais e coletivas, uma necessidade é urgente diante do contexto atual que renega o conhecimento não racional e sensível e valoriza a cultura como produto. Um novo olhar através do Teatro na educação que acessa com os saberes da área sentimentos, sensações, percepções e compreensões ao se entrar em contato com um texto, personagem, jogo teatral ou com um projeto de encenação. Vive-se aí o novo que desafia, desperta, interrompe ou faz interromper alguma ideia. Essa disponibilidade está vinculada à capacidade cognitiva e expressiva, adquirida com a experiência teatral, estudos e técnicas (2008, p.50).

Barcelos (1975 apud Grazioli, 2007, p.21), por sua vez, defende a arte dramática também "[...] desenvolve uma série de hábitos e atitudes, tais como concentração, autenticidade, relaxação, confiança, poder de crítica, e de diálogo que irão influenciar no seu comportamento afetivo e cognitivo". Isso acontece na medida em que se vivenciam na arte teatral as mais diversas atitudes de comportamento humano: chorar, rir, lutar, agredir, indagar e descobrir uma série de valores. Segundo a autora, a arte dramática é capaz de resgatar o indivíduo em sua totalidade, ou seja, de permitir-lhe transitar livremente por hemisférios distintos e integradores da natureza humana, ir do emocional ao racional, do racional ao intuitivo, do intuitivo ao que está armazenado na memória. Nessa perspectiva, Cavassin (2008) também defende a importância do teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica:

> O Teatro, assim, pode ser a brecha que se abre na nova perspectiva da ciência e ensino-aprendizagem, pois envolve essencialmente o que o soberanismo da lógica clássica e do modelo racional excluía; o ilógico, as possibilidades (o "vir a ser"), a intuição, a intersubjetivação, a criatividade... enfim, elementos existentes nas relações dessa manifestação artística e que são princípios para a concepção de Inteligência na Complexidade e vice-versa (CAVASSIN, 2008, p. 48).

Esses predicativos todos, relacionados ao teatro, nos permitem realmente pensar que, no contexto escolar, o gênero dramático pode trazer contribuições significativas para dar ao ser humano um rumo seguro ao seu desenvolvimento amplo e integrado. Uma dessas contribuições se refere à socialização que está diretamente relacionada com a convivência e a integração que permite a prática da arte dramática. O teatro possibilita uma intensa troca entre os participantes, desde a aula ou oficina, até a apresentação de uma peça. Oferece o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito ao próximo, reflexão sobre como agir em relação

aos outros, de como aceitar e lidar com as diferenças, o que resulta em autonomia de poder agir e pensar por si.

Nessa perspectiva, Schneider, Munhoz e Costa (2015) veem a criação teatral como uma possibilidade de troca e de um novo olhar para o encontro com o outro, no qual os sujeitos aprendem entre si e se enriquecem mutuamente. Teatro é jogo entre os espectadores e atores que jogam, encenam e brincam em cena. O trabalho coletivo potencializa o relacionamento do grupo e este é um dos objetivos dos jogos teatrais, potencializar e possibilitar esta troca:

> A orientação com um grupo de jovens, num processo de criação artística, exige o respeito mútuo e alguns combinados devem ficar muito claros para que o professor possa explorar os olhares para dentro deles mesmos. Quando um professor começa o trabalho teatral preocupado com o resultado e não com o processo de criação e experimentação, este trabalho estará completamente comprometido, pois o que se sustenta dentro do espaço da escola é o trabalho pedagógico desenvolvido, o processo e como isso se dá no decorrer da atividade. O teatro não é resultado, mas sim, processo, mesmo quando o julgamos finalizado. Isso, porque na apresentação de seu produto final, ele continua o processo no intercâmbio com a plateia, com as outras pessoas. Assim, o teatro é a arte do encontro (SCHNEIDER, MUNHOZ, COSTA, 2015, p. 73).

O espaço no teatro, segundo os pesquisadores, é transformado pela experiência dos corpos em cena, na medida em que o espaço também transforma as experiências. O corpo, neste espaço, pode brincar com o outro. Trata-se de uma experiência não solitária, quando é preciso perceber o outro o tempo todo, jogar com o outro, estar com o outro, criar relações neste espaço: situações de experiências, perceber o agir do outro, prever seus impulsos, suas ações, lidar com o imprevisto e com o novo, articular ao seu modo peculiar, dar uma resposta criativa sem repetições – são, enfim, várias experiências estéticas repletas de intensidades.

Conforme Grazioli (2007, p. 29), a leitura do texto dramático, a recepção do espetáculo teatral e a participação no processo de encenação, como atores, diretores, técnicos, entre outros, são situações diferentes no seu desenvolvimento, mas “[...] todas possibilitam ao indivíduo uma interação significativa com a estética teatral, caráter esse da arte teatral que possibilita entendê-la como mediadora eficiente entre a realidade e a experiência estética.” A experiência estética, essencialmente, relaciona-se com as diversas linguagens artísticas, em que a recepção satisfatória ou não depende também da compreensão das especificidades

da linguagem em questão. É nesse ponto que podemos relacionar a experiência estética à recepção da linguagem teatral. No caso específico da linguagem teatral, são vários elementos que devem ser assimilados e que constituem os significados: o texto, a interpretação, os cenários e figurinos, a sonoplastia e a iluminação. A razão de se conhecer a atividade teatral com base na linguagem específica que ela articula justifica-se por promover a capacidade necessária para a interação entre teatro e espectador. Assim, preparado para a recepção da linguagem cênica, o público consegue fazer da experiência teatral um momento importante e intenso, sem desconsiderar que a "magnitude" no teatro tem também relação com a capacidade que um espetáculo tem de manter-se interessante para quem o assiste.

Segundo Reverbel (1979, apud Grazioli 2007), teatro é a "[...] arte de manipular os problemas humanos, apresentando-os e equacionando-os." A autora destaca que o processo de ensino-aprendizagem ocorre através do caráter lúdico que proporciona. Para a autora, a importância da diversão justifica-se porque o aluno, ao imitar a realidade brincando, aprofunda as suas descobertas, o que é tão necessário para o processo da formação da sua personalidade e do seu imaginário e permite o alcance da dimensão social a partir do desenvolvimento da habilidade de "expressar o seu eu".

Sobre esse aspecto lúdico, de acordo com Spolin (2010), os jogos teatrais na sala de aula são uma revelação da capacidade que o jogo tem de mobilizar e modificar o ser humano, tendo uma importante função pedagógica, traduzindo o potencial do ludismo em um poderoso instrumento de aprendizagem. Assim, quando os alunos desenvolvem habilidades de "performance artística", estabelecem, naturalmente, uma forma de criação relacionada com as subjetividades de cada um, em decorrência dos mais variados exercícios propostos. Nesse envolvimento com os jogos teatrais, os atuantes lidam com situações pouco familiares sem perder o sentido de equipe ou o foco principal. O formato do jogo demanda sempre um problema a ser enfrentado e habilidades a desenvolver, professor e aluno abandonam posições opostas e revelam-se parceiros.

É importante lembrar, a esse respeito, que nos jogos teatrais o papel do professor é diferente do que os alunos estão acostumados a ver na sala de aula; ou seja, dentro de um jogo, ele apenas propõe o problema, mas a busca de solução é feita por todo o grupo. Dessa forma, não há, nessa situação, a figura do professor como o detentor das respostas, porque a resposta pode ser dada por todos. A

função do professor nesse momento é o de problematizar as respostas para que todos os alunos, em acordo, escolham uma opção. O jogo teatral, assim, pode contribuir na formação de pessoas críticas, reflexivas e abertas ao diálogo, pois é proposto um problema a ser resolvido, em que a solução deve ser encontrada no coletivo e não de maneira solitária. Essas atividades, portanto, podem suscitar o envolvimento do grupo, a criatividade, o improviso e a intuição, que, em conjunto com o exercício da leitura, podem contribuir muito para a formação de leitores mais críticos e reflexivos. Nesse contexto o educando se torna verdadeiramente o foco da aprendizagem e os jogos teatrais podem trazer a vivacidade para a sala de aula. Spolin (2010) critica as escolas que reduzem a função das oficinas de teatro a mero passatempo, ao argumentar o quanto podem contribuir para a ampliação da consciência e desenvolvimento intelectual dos alunos:

> As oficinas não são designadas como passatempo do currículo, mas sim como complementos para aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos (SPOLIN, 2010, p. 29).

A autora acrescenta, em outras palavras, que as oficinas de jogos teatrais são úteis na medida em que possibilitam o desenvolvimento da habilidade dos alunos em termos de comunicação por meio do discurso e da escrita, e de formas também não verbais, uma vez que possibilita aos alunos aprimorarem habilidades de concentração, solução de problemas e de interação. Baseiam-se na busca de solução de problemas que nasce da improvisação, onde todos têm um mesmo foco e precisam de concentração para resolver o problema.

O trabalho sério com o teatro nas escolas, assim, pode ser um “aliado” no processo educacional e contribuir intensamente para a construção de um ser humano mais completo, não no sentido de construir para a sociedade um homem pronto e adestrado, como o sistema educacional muitas vezes parece propor, mas um ser reflexivo, flexível, mas crítico, e, justamente por isso, capaz de conviver com toda a diversidade.

3.3 O GÊNERO DRAMÁTICO

Muitos pensam que texto dramático e teatro é a mesma coisa, porém, é preciso esclarecer alguns pontos, antes de começarmos este capítulo no qual damos ênfase ao gênero dramático e suas características. O teatro faz parte da existência do ser humano, bem antes de surgirem as primeiras peças ou espetáculos teatrais; já se fazia presente nos fazeres diários do homem primitivo com as representações das caças, por exemplo. Hoje, com as interpretações que compartilhamos para alguém do que vimos, sentimos, queremos e ouvimos, de alguma forma estamos fazendo teatro, no sentido mais amplo da palavra. Um espetáculo ou uma peça teatral, por sua vez, é o que a plateia vivencia junto com o fazer dos atores e de todos os que realizam o espetáculo. Para acontecer, porém, tem que haver primeiro um determinado texto dramático, ou seja, uma peça escrita que pode ser representada por atores.

Para tratar do teatro no contexto das aulas de Língua Portuguesa e Literatura é preciso, então, estabelecer contato com técnicas de análise do gênero dramático. É comum pensar que esse gênero é mais "pobre" que o épico por apresentar uma linguagem mais direta e, assim, é encarado como algo produzido somente para ser encenado. Trata-se de um pensamento equivocado, uma vez que o drama é sim direcionado tanto a leitores como a espectadores, não vive somente no palco: ele existe, assim como a poesia e a prosa, a partir do momento em que é escrito, e uma de suas peculiaridades textuais é enfatizar os conflitos pelos quais os personagens estão passando. Muitas peças escritas por grandes autores nunca foram encenadas, e isso não as faz menos literárias que as grandes peças encenadas pelo mundo. Toda peça, inevitavelmente, é encenada mentalmente, sempre quando a lemos. Por exemplo, Brecht (apud KOUDELA, 2014) enfatiza que a modificação do texto não é restrita ao autor porque o texto ou especificamente a parte que ele denomina como *comentário* pode ser modificado pelos próprios participantes do ato artístico. Esse texto criado através do ato artístico coletivo se torna materializado cenicamente “historicizando a visão de mundo dos participantes”.

Nesse sentido, Ball (2014), ao refletir sobre o texto dramático e suas peculiaridades, afirma que tão importante quanto ver e fazer teatro é dominar também as suas técnicas textuais. No livro *Para trás e para frente*, ele estipula técnicas para a leitura de textos que, segundo o autor, podem nos conduzir nas

distintas situações corriqueiras, quando faltar “inspiração, inteligência e imaginação”. O autor concorda que não existe uma única interpretação “correta” de uma boa peça, até porque a possibilidade de várias interpretações também a enriquece, mas acredita que as técnicas eficazes de leitura contribuem muito para garantir uma interpretação coerente e de grande valor no teatro e, por isso, as considera tão importantes.

Segundo o estudioso, a análise do texto por meio das técnicas exige muito trabalho, mas depois que as técnicas são internalizadas fica muito melhor e prazeroso o processo de leitura, bem como mais fácil e clara fica a constatação de que o texto da peça está pronto ou não para ser apresentado ao público:

> Antes de encenar uma peça, comece por entender-lhe a mecânica e os valores. Se não estiverem bem claros para você, todos os seus esforços se perderão, pois, não há como torná-los claros a um público. Teatro é um acordo, uma combinação de artistas e de técnicos, e de um texto. Você não pode entrar em combinação com aquilo que não entende. (BALL, 2014, p. 18).

Ao definir as tarefas para alcançar o domínio dessa técnica, o dramaturgo aponta como a primeira delas encontrar ação por ação, ou seja, descobrir o evento primeiro de cada ação, que ele nomeia como “evento detonador”, e, então, o segundo, que nomeia como “monte”. Para cada ação é necessário um evento detonador e um monte que levam a uma nova ação. Conforme BALL (2014, p. 27), “[...] um evento é algo que acontece. Quando um evento causa ou permite outro evento, os dois eventos juntos formam uma nova ação. As ações são os tijolos fundamentais na construção de uma peça”. Ou seja,

> [...] Na análise do texto, a ação é uma entidade muito especial. A ação ocorre, quando acontece algo que fez com que, ou permite que, uma outra coisa aconteça. A ação são “duas coisas acontecendo”; uma conduzindo a outra. [...]. Eu solto meu lápis (metade de uma ação); ele cai no chão (outra metade da ação). Juntos, esses dois eventos relacionados constituem uma ação. (BALL, 2014, p. 25-26).

Neves (1987) também considera ação como algo essencial no teatro, quando define a ação dramática como o conflito que é contínuo entre as personagens, indispensável até mesmo para “que venham à luz as contradições”, isto é, que elas possam existir na peça. Quando não há conflito significa que falta na peça o

elemento essencial, que é a ação dramática, e sem ela não existe o “drama”, palavra que inclusive significa agir ou fazer, como enfatiza o autor.

Uma peça é, portanto, uma série de ações em que a função do ator, por sua vez, consiste em entender as motivações de seu personagem a fim de construir um sistema de ações e reações ao longo da história a ser encenada. Percebendo as conexões entre os eventos, é possível levar o espectador, passo a passo, de evento a evento, de ação a ação conectados, ao desfecho da peça. Ou seja, o texto se assemelha a uma longa sequência de justaposição de ações dramáticas, onde cada uma delas é resultado da ação dramática anterior e a mola que impulsiona a próxima ação. Entretanto, caso não seja possível constatar essa conexão dos eventos e ações, é sinal de que a peça não está pronta para ser encenada ou publicada: fica nítido que há, então, algum problema com o texto ou com a leitura.

Assim, a análise da sequência de ações é primordial para a compreensão de uma peça e proteção contra interpretações errôneas. Essa análise, segundo ainda Ball (2014), é mais eficaz quando feita de trás pra frente, buscando compreender o último acontecimento do espetáculo e qual foi o acontecimento anterior que o ocasionou diretamente, em seguida, a partir dessa ação, é importante fazer o mesmo processo para o próximo fato e assim até chegar ao início do texto dramatúrgico.

Para melhor compreensão do seu método de análise do texto, o autor nos apresenta dois outros conceitos importantes para que possamos prosseguir com o seu procedimento: estase e intrusão. Estase é o momento em que a situação nos é apresentada no início da peça, onde podemos tomar conhecimento de que aquele mundo com o qual começamos a tomar contato está em estado de imutabilidade: um estado de equilíbrio que resulta em falta de movimento. Em consequência, intrusão vem a ser o fato surgido obriga o romper a situação estática, é como um empurrão para o desenrolar da peça, nas palavras de Ball (2014, p. 42-43):

> A intrusão que segue a uma estase é um evento que causa outro evento, portanto ação. Uma personagem ou personagens tenta(m) acomodar as coisas. Você sai correndo de seu quarto para salvar a vida, depois de eu ter gritado “Fogo”! Lear, tentando estabalecer nova estase, expulsa a recalcitrante Cordélia e divide seu reino entre Goneril e Regan, de modo que ele possa, tal como deseja, viver feliz, a partir de então.

Para melhor compreensão dessas duas ideias – estase e intrusão –, o autor se utiliza de *Hamlet*, clássico de William Shakespeare, para muitos a maior obra

dramatúrgica. No começo de *Hamlet, o príncipe da Dinamarca*, o pai do protagonista morreu, sua mãe se casou com o irmão de seu pai, que é agora o novo rei. O príncipe, embora contrariado com o novo casamento da mãe, não toma nenhuma atitude, refugiando-se na tristeza e na melancolia. O resto da Dinamarca está em festa, celebrando as bodas (estase). Ao ser chamado pelos guardas do castelo para ver uma estranha aparição nas ameias, Hamlet se vê diante do fantasma de seu pai, que lhe revela ter sido assassinado pelo irmão dele, agora padrasto de Hamlet e ocupante do posto que era de seu pai por direito. O fantasma exorta Hamlet a reparar esse crime terrível, e a partir daí a cadeia de acontecimentos narrados no entrecho da peça tem início (intrusão).

Portanto, a estase dramática ocorre nos momentos em que as coisas permaneceriam imóveis, inalteráveis, se algo não surgisse e acontecesse. A intrusão é justamente o que surge como obstáculo, impulsionando a partir desse ponto uma nova condução da peça. Ball (2014, p. 45) finaliza esse capítulo com a seguinte orientação de análise:

> Procure a estase inicial da peça; depois a intrusão; a seguir, distinga as forças que dirigem a peça, da intrusão à estase final – no fim da peça. As peças não caminham a esmo, ao acaso. Nem as forças irresistíveis. A força desencadeada de uma peça é suficiente para guiá-la, do começo ao fim do espetáculo. Ela não permitirá os desvios.

Assim, sem essas forças conflitantes que movem a peça, ela torna-se entediante e desinteressante aos espectadores da plateia. O conflito é essencial para a existência do drama. Não é o choque comum de algum fato contra outro, afirma Ball (2014). É, porém, uma “[...] especial modalidade de interação, profundamente arraigada e inalienável no comportamento humano, autêntico como o da vida real e sua natureza é tão simples que nem o notam”. (p.47- 48)

No entanto o conflito dramático é diferente de outras modalidades de conflitos presentes em outros gêneros textuais. O conflito de um romance, por exemplo, pode ser o livre arbítrio contra o destino; de um poema pode ser a juventude *versus* a velhice, ou a cidade *versus* o campo. Mas o conflito de uma peça de teatro situa-se entre o que alguém quer e aquilo que impossibilita esse querer – os obstáculos. Quanto mais interessante a peça, maior será a força de motivação e maior, assim, o obstáculo. Para Ball (2014), o conflito – a motivação contra os obstáculos – é a força que conduz, de fato, toda a peça, de ação para ação.

No livro *A análise do texto teatral*, João das Neves (1987), a partir de exemplos práticos, também propõe exercícios de análise do texto dramático, envolvendo diferentes visões, seja dos diretores ou dos atores. A partir da fábula, que está no cerne do drama, o autor mostrará o que é essencial, secundário ou descartável. Conhecer as estruturas do texto, segundo o autor, é fundamental para a (re) criação do espetáculo, mas ressalta-se que esta é uma tarefa coletiva e prática. Utilizando-se de três textos da moderna dramaturgia – "Vestido de Noiva", de Nelson Rodrigues; "Os Fuzis da Senhora Carrar", de Bertolt Brecht; e "O Último Carro", de sua própria autoria –, ele explica seu método de análise e interpretação.

Segundo Neves, a análise deve ser feita por meio da segmentação do texto em seus aspectos mais significativos, esmiuçando os dramas, as contradições existentes, personagens principais e secundários, até que se chegue, de fato, a um resultado coletivo, que é fruto justamente da combinação desses elementos; porém, alerta que não se deve deixar de se utilizar da própria prática teatral como espaço onde a análise também se pode desenvolver. “Teatro se faz fazendo. As conclusões e dúvidas devem imediatamente ser testadas na prática. Ela nos dará muitas das respostas que estamos procurando” e “ajudará a suscitar novas dúvidas” explica Neves (1987, p.17). Posteriormente ele esclarece, ao interpretar os textos que escolheu, como é o trabalho de análise dos segmentos:

> Tentamos através de diversas aproximações (as narrações dos autores) estabelecer uma narrativa sucinta e objetiva da fábula. Isso nos levou a trabalhar com segmentos que sintetizam a ação dramática passo a passo, levando-a sempre a uma conclusão. O segmento seguinte se iniciava sempre que uma contradição surgia ou outra situação dramática se apresentava, provocando uma mudança na narrativa. Exemplificado por meio das três peças (NEVES, 1987, p. 65).

É importante também considerar que João das Neves tem um papel muito significativo tanto na investigação de linguagens baseadas nos problemas sociais brasileiros quanto na produção de um teatro questionador da ordem vigente, dado que se conecta às potências críticas da leitura do texto teatral.

3.3.1 Jogos teatrais e apresentação de cenas

No trabalho com o texto teatral em contexto escolar é importante também ter em vista questões relativas aos jogos teatrais e a apresentação da cena dramática. Os primeiros conceitos relacionados aos Jogos Teatrais estabelecidos por Viola Spolin originaram-se do aprendizado que ela obteve com sua professora Neva Boyd

(1876-1963). Mais tarde, Spolin aprofunda seus estudos acrescentando a eles as várias pesquisas que realizou sobre “[...] as técnicas do cabaret alemão, da *commedia dell’arte*, da atuação brechtiana e de muitos dos conceitos de experiência ativa no trabalho do ator de Stanislavski” (CAMARGO, 2010, p.2) e dessa forma, sistematiza os Jogos Teatrais ao lado de seu filho, o diretor teatral, Paul Sills (1927-2008).

Ingrid Dormien Koudela, a principal discípula dos ensinamentos da atriz pedagoga norte-americana no Brasil, afirma que Viola Spolin é reconhecida internacionalmente por sua contribuição metodológica tanto em relação ao ensino do teatro nas escolas e universidades como em relação à prática da arte cênica, principalmente para o teatro com improvisação. Koudela (2014) ressalta em sua obra que o ensejo de Spolin era atingir realmente os professores sem base ou conhecimento sobre teatro, a fim de promover os jogos teatrais como um recurso a mais para a aprendizagem, ou seja, como um “aliado” do professor nas escolas.

A partir de uma breve análise bibliográfica da obra de Viola Spolin traduzida para o português por Ingrid Dormien Koudela, composta por quatro publicações*: Improvisação para o Teatro* ([1963] 2005); *Jogos Teatrais – o fichário de Viola Spolin* ([1975] 2012); *O Jogo Teatral no Livro do Diretor* ([1985] 2010); Jogos Teatrais na sala de aula ([1986] 2010), entende-se que Viola Spolin considera o Foco, a Instrução e a Avaliação como os elementos principais de todos os jogos teatrais. A definição “três essências dos jogos teatrais” aparece inicialmente no livro Jogos Teatrais para se referir a esses elementos e, a partir dessa publicação, em todas as demais obras.

O Foco é apresentado pela autora como o ponto de concentração para qual o jogador(aluno) deve dirigir toda a sua atenção no momento do jogo. Com a atenção direcionada para determinado foco, ele consegue, com maior facilidade, manter a concentração durante todo o jogo, pois seus esforços estão direcionados a um ponto específico. Essa colocação que Spolin traz referente à concentração tem fundamentação nas pesquisas que a autora realizou sobre o trabalho de Constantin Stanislavski (1863-1938), que defende a ideia de que o ator precisa ter um ponto de atenção no palco e não na plateia, como muitos pensam; ou seja, a atenção deve estar voltada para o trabalho/jogo em cena. Ele destaca a importância de um ator concentrado em cena, pontuando que “a criatividade é, antes de qualquer coisa, a completa concentração de toda a natureza do ator” (STANISLAVSKI, 1997, p. 17).

Ou seja, tal como Stanislavski, Spolin defende a concentração em cena como algo essencial, diretamente relacionado com a criatividade, ou seja, para ela sem concentração não é possível a criatividade.

No início do jogo o foco é determinado pelo professor ou orientador, que no decorrer de toda a ação auxilia os alunos ou jogadores a se manterem no foco a partir de instruções dadas, que ocorrem simultaneamente ao jogo; ou seja, eles não param de jogar para escutarem as orientações do professor, e, ao mesmo tempo em que jogam, ouvem as instruções e as executam. Cada foco no jogo teatral é um problema importante a ser solucionado pelos participantes. Nas oficinas, o foco é apresentado pelo professor como parte do jogo, e este precisa manter-se também atento para dar as instruções quando for preciso. O foco, portanto, também movimenta o jogo – todos se tornam parceiros ao “olharem” para o problema comum a partir de diferentes percepções, mesmo este não sendo o maior objetivo do jogo. Conforme explica Spolin,

> [...] O foco não é o objetivo do jogo. Permanecer com o foco gera a energia (o poder) necessária para jogar que é então canalizada e escoa através de uma dada estrutura (forma) do jogo para configurar o evento teatral (SPOLIN, 2010, p. 32).

A Instrução, no jogo teatral, contribui muito para a reflexão e ação dos participantes no momento do jogo, pois a Instrução do professor é que auxilia, de fato, o aluno/jogador a permanecer com Foco durante todo o jogo, o que resulta em uma parceria entre professor e aluno, que durante os jogos é de suma importância para o bom desenvolvimento do mesmo. Spolin ressalta em todas as suas obras a importância da presença de um adulto durante a realização dos jogos para a condução dos alunos no jogo por meio das Instruções. Dessa maneira,

> A instrução deve conduzir o processo teatral, libertando pensamentos e emoções ocultas, sem interromper diálogo e ação. A instrução permite que o professor tenha a oportunidade de participar do jogo. Jogos teatrais não são lições! Ninguém sabe o que vai acontecer! (...) A instrução busca intensificar o jogo até o auge de energia e percepção dos jogadores... (SPOLIN, 2012, p. 30-31).

O terceiro elemento que compõe as “três essências dos jogos teatrais”, definido por Spolin é a Avaliação, que deve acontecer depois do jogo para enfatizar ainda mais aos alunos a necessidade de eles permanecerem no Foco durante o jogo, pois o Foco é que os auxilia na busca da solução dos problemas que surgem

no momento das ações. Ao final de cada jogo, uma Avaliação é proposta, não para sugerir quem foi bom ou ruim em relação às ações, mas sim como uma maneira de constatar se os jogadores conseguiram ou não manter o Foco, ou seja,

> Avaliação não é julgamento. Não é crítica. A avaliação deve nascer do foco, da mesma forma que a instrução. As questões para a avaliação listadas nos jogos são, muitas vezes o restabelecimento do foco. Lidam com o problema que o foco propõe e indagam se o problema foi solucionado. (SPOLIN, 2010a, p.34)

A estrutura dramática dos jogos teatrais, que também integra as regras de um jogo, conforme estipula Viola Spolin (2010), é composta basicamente por três elementos – Quem, Onde e O quê –, com o intuito de ampliar a significação dos conceitos de personagem, cenário e ação de cena, os quais a autora considera limitados e enrijecidos para o desenvolvimento das situações teatrais e para as reflexões dos jogadores e suas discussões. Ela define esses três elementos como:

> *Onde*- Objetos físicos existentes dentro do ambiente de uma cena ou atividade; o ambiente imediato; o ambiente geral; o ambiente mais amplo (além de); parte da estrutura; *O quê*- Uma atividade mútua entre os atores, existindo dentro do Onde; uma razão para estar em determinado lugar; "O que você está fazendo aí?"; parte da estrutura. *Quem*- As pessoas dentro do Onde; "quem é você?"; "Qual é o seu relacionamento?"; parte da estrutura (SPOLIN, 2005, p. 344, 346).

Spolin explica que "Onde, Quem e O Quê são o campo (estrutura) no qual o jogo acontece" (SPOLIN, 2012, p. 48), e esses três elementos podem ser trabalhados de maneira integrada, ou separadamente. Ressalta a importância de também os alunos/jogadores compreenderem a existência desses elementos, porque, quando assimilam cada um deles, conseguem ter mais facilidade para desenvolver jogos e resolver problemas de cena.

Koudela (2010, p. 119) também enfatiza a importância da interação que o jogo possibilita e o que pode acarretar na vida dos participantes ao afirmar que "[...] a interação no jogo leva a uma multiplicidade de imagens e associações, que são experimentadas corporalmente, através da linguagem gestual". Essa multiplicidade de imagens e associações resulta de experiências diárias, que, ao serem trabalhadas no jogo, na experiência teatral, são reelaboradas pela memória ativa, passando pelo processo de simbolização constroem novas formas de expressão e reflexão sobre a realidade.

Nessa perspectiva, entende-se que a vida pode se tornar uma espécie de jogo teatral, uma vez que o aluno/jogador pode trabalhar com questões que fazem parte de sua realidade de forma crítica, expressando-se de uma maneira que não se expressaria na realidade. Assim, abre-se um caminho para que o aluno/jogador consiga ampliar sua visão crítica em relação às suas ações e à sua percepção de mundo.

Segundo a mesma autora, “Brecht propõe ao mesmo tempo uma nova escritura dramatúrgica, uma nova prática de encenação e uma nova técnica de atuação” (KOUDELA, 2010, p. 25) – encenação esta não vista somente como composição final, mas também, como processo de criação em construção. A concepção do autor, nessa perspectiva, abre também espaço para a preocupação com a maneira como será a cena. Ou seja, o que se fala não é mais importante do que a forma como esta fala é publicada.

Os critérios para o desenvolvimento do processo criativo de uma cena devem ser indicados pela própria obra cênica em construção, conforme defende Viola Spolin.

> São as exigências da própria forma de arte que devem nos apontar o caminho, moldando e regulando nosso trabalho, e remodelando a nós mesmos para enfrentar o impacto dessa grande força. Nossa preocupação é manter uma realidade viva e em transformação para nós mesmos, e não trabalhar compulsivamente por um resultado final.” (SPOLIN, 1979, p. 17 e 18).

Desse modo, com a proposta brechtiana, volta-se o olhar para as formas de apresentação, representação e recepção de seus textos ao torná-los públicos, e para os processos de aprendizagem que essas obras proporcionam aos que nelas atuam e ao público, por meio da própria construção das cenas. Segundo o autor, a função de um encenador consiste, de fato, em despertar e organizar a atividade produtiva dos atores (pintores, músicos, etc.). Para ele, ensaiar não significa “fazer engolir” à força alguma concepção fixa a priori criada por alguém ao escrever, e, sim, pô-la em criação.

Portanto, a composição da cena deve ser exercitada também por quem atua nela, como recurso estético, pedagógico e político. Nas palavras do próprio Brecht: “[...] a posição entre os elementos (composição) é mais importante do que a centralização do efeito do quadro” (KOUDELA, 2010, p. 44).

3.3.2 Origens do teatro e seus desdobramentos no Brasil contemporâneo

Discutidas essas questões teóricas de caráter metodológico, também é importante refletir sobre a natureza do teatro. Bárbara Heliodora (2008) constrói, de acordo com seus estudos, uma história evolutiva dessa arte, apontando suas principais características. Começa o texto *O que é Teatro* explicando a definição, mas de antemão já deixa claro que não se trata de uma tarefa simples de ser executada. Para ela o termo tem dois significados, sendo um relacionado ao local onde essa linguagem artística acontece e outro sendo a própria arte:

> Dizer o que é teatro é uma coisa complicada, porque duas coisas diferentes são "teatro": o teatro é, de um lado, uma atividade, uma forma de arte, na qual as pessoas representam um acontecimento vivido por personagens, e, de outro, o lugar onde essa atividade acontece; tanto a arte quanto o seu local são muito antigos e, sendo irmãos, se desenvolvem juntos (HELIODORA, 2008, p. 7).

Assim, ao dizer que o teatro é uma arte, a autora explora uma definição do que é "arte", ressaltando cuidadosamente que há muitas definições e estudos a respeito das artes, uma vez que são várias. De acordo com a autora (HELIODORA, 2008, p. 8), "[...] ao contrário da natureza, em que tudo é como é, toda arte é artificial, isto é, toda obra de arte foi criada por alguém que queria, com essa criação, comunicar aos outros o que ele pensou ou sentiu"; sendo assim, "para isso pinta um quadro, ou compõe uma música, ou [...] escreve uma peça".

Para iniciar a história de como surgiu o teatro, a estudiosa traz então da Grécia uma explicação para o gosto característico que temos pela imitação e os conhecimentos gerados por esta, o que torna esta atividade – o teatro – uma arte. Porém, pensando no conceito de arte como uma criação humana, para expressar um sentimento ou um pensamento (entre outros), não se pode deixar de falar que normalmente, a comunicação que o teatro proporciona não é simples como aparenta, pois a obra pode nos dizer algo, mas querendo dizer outra coisa.

A palavra "teatro" etimologicamente advém do verbo grego *theastai* (ver, contemplar, olhar), que no início designava o local onde aconteciam espetáculos, mas mais tarde foi utilizada para qualquer tipo de espetáculo: danças selvagens, festas públicas, cerimônias populares, funerais solenes, desfiles militares, etc. A ideia que a palavra sugere hoje para nós aparece somente no século XVII, quando inicia a distinção do teatro de outras manifestações semelhantes.

Peixoto (1980), ao refletir sobre o que é teatro, assim como faz Heliodora (2008), volta ao tempo para explicar um pouco sobre suas origens. Conforme o autor desde os primórdios o homem sente a necessidade do jogo e no espírito lúdico surge a vontade de “ser o outro”, de disfarçar-se, de representar-se; o teatro nasce no momento em que o homem primitivo coloca e tira sua máscara diante do espectador, isto é, quando passa a ter consciência de que ocorre uma “simulação”. É quando surge também a noção de ficção e de fazer arte.
Do primitivo instinto de ser o outro, da necessidade de disfarçar e do lúdico, o teatro sempre definiu seu campo de ação, respondendo temporalmente às exigências dos homens, até mesmo enquanto veículo de informação ou manipulação. Nesse sentido, o teatro está ligado essencialmente com cada tempo e realidade: a sociedade muda, depois, o teatro muda, ou vice-versa; pois também o teatro (assim como toda arte) sugere a mudança no homem, que transforma a sociedade. Prova disso é que o teatro sempre “[...] entregou-se historicamente à religião, à política, ao vazio niilista ou ao apocalipse anárquico” (PEIXOTO, 1980, p. 28): amparado ou censurado, aceito como serviço público ou perseguido, exaltado ou desprezado, protegido pelo Estado ou erguendo-se contra ele, o teatro tem conseguido sobreviver. Ele existe enquanto processo em constante transformação, obedecendo sempre às novas exigências e necessidades do homem. Engajado socialmente, o teatro também sempre esteve na defesa de valores progressistas e mesmo revolucionários, ou por omissão, empenhado na defesa de ideias conservadoras.

No período ditatorial, por exemplo, o teatro sofreu muita censura, uma vez que a pressão sobre os canais de informação e a produção cultural foi intensa, tudo era acompanhado muito de perto pelos censores do governo. O golpe militar de 1964 foi, de fato, o ponto de partida para a repressão cultural. As autoridades da ditadura reconheciam obviamente a importância e o poder da imprensa, do cinema, do teatro e da música como os meios de comunicação, de divulgação e de formação cultural. Em relação à dramaturgia, muitas peças não passaram pelo crivo dos censores e vários autores foram acusados de "subversão" ao governo militar. Muitos deles foram torturados para que confessassem possíveis envolvimentos com os comunistas. Nesse período, surgiu a chamada dramaturgia política ou teatro de resistência, um trabalho instigador e forte, pensado por artistas que tinham como princípio a inquietude da contestação:

> Os anos imediatamente anteriores e posteriores a 1964 enfatizavam a dramaturgia política, ainda mais que a social. Se não era esse todo, nem talvez o melhor teatro, foi sem dúvida aquele em que a comunidade teatral, representada por suas facções mais combativas, melhor se reconheceu. O país dividia-se e ninguém, autores ou público, críticos ou intérpretes, aceitava ficar à margem dos acontecimentos. A ideia de que a arte é sempre engajada, por ação ou omissão, por dizer sim a todas as vezes em que se esquivava a dizer não ao *status quo*, fornecia o diapasão pelo qual cada um afinava o seu instrumento (PRADO, 1988, p. 97).

Gianfrancesco Garnieri, Maria Adelaide Amaral, Chico Buarque e Plínio Marcos são alguns dos dramaturgos que viram suas peças proibidas de serem exibidas na época, sendo montadas alguns anos após a censura. Muitos autores também deixaram de produzir suas peças, pois não queriam ver suas produções proibidas, mesmo produzindo textos de grande seriedade e sentido. Por isso, na década de 1980, quando finalmente a censura havia acabado, “[...] o teatro brasileiro estava em ruínas, porque as polêmicas entre grupos de linhas conflitantes, e principalmente os anos da censura, haviam diminuído radicalmente o público, que não estava mais habituado ao teatro.” (HELIODORA, 2008, p. 177).

A falta do gosto ou de interesse em relação ao teatro, dentro e fora das escolas, pode ser também resquício de resultado desse período repressor. A censura havia sido de tal modo incoerente em suas proposições, que muitos textos “finalmente liberados pela censura” falharam por falta de qualidade, deixando clara o quão eram estúpidas tais proibições. O resultado desse momento conturbado é que o teatro se viu praticamente retrocedido à estaca zero, em matéria de textos nacionais.

Torna-se válido destacar que o teatro era controlado em vários pontos, que incluíam a análise dos textos das peças, a vigilância dos ensaios e o acompanhamento das apresentações no palco. O problema da censura sempre interferiu com frequência na imprensa e nos meios teatrais, conforme explica Magaldi (2008, p. 82): “Através da censura, o Estado exerce o poder policial sobre os divertimentos públicos, e pode limitar a audiência aos maiores de certa idade e até proibir a apresentação de um espetáculo”.

Por outro lado, a realidade no Brasil a partir do golpe de 64, depois do processo de censura, possibilita uma nova direção em relação ao teatro de alguns dramaturgos críticos sobreviventes ao período, como Millôr Fernandes – artista carioca, defensor do livre arbítrio e questionador do esquema repressor que

dominava o país. A primeira produção, resultado de sua postura na época, é a obra *Liberdade, liberdade*, escrita em 1965 com Flávio Rangel. Essa peça reúne textos de diversos estilos e épocas da literatura universal dedicados ao tema da liberdade, além de vários musicais.

3.3.3 Narração e drama: distinções

À parte questões históricas, já que esta pesquisa prevê adaptações de textos narrativos para o gênero dramático, importante comentar outros traços estruturais distintivos do texto teatral. Algumas semelhanças entre o romance e a peça de teatro são evidentes: a esse respeito, em "A personagem no teatro", Décio de Almeida Prado (1998, p. 83) comenta que ambos, em suas formas, narram uma história, contam algum fato que supostamente ocorreu em algum lugar específico, em um determinando tempo, a certo número de pessoas. Contudo, continua o autor, "[...] no teatro as personagens constituem praticamente a totalidade da obra: nada existe a não ser através delas" (PRADO, 1998, p. 84). Assim, tanto o romance como o teatro tratam do homem – mas este último o faz por meio da "presença viva e carnal" dos atores e atrizes (que encarnam personagens). Por isso, Prado considera a personagem um "guia que nos permitirá distinguir os dois gêneros literários": enquanto "no romance, a personagem é um elemento entre vários outros, ainda que seja o principal" (PRADO, 1998, p. 85); no teatro ela é o centro da ação, de modo que pode dispensar a mediação do narrador, porque no teatro é o próprio ator quem fala diretamente ao público e com o público – e a história não nos é contada como no romance, mas sim mostrada como se fosse, de fato, a própria realidade, ou um fragmento dela. Essa seria uma vantagem especifica do teatro, defende o estudioso, tornando-o particularmente persuasivo às pessoas que, frente ao palco, em confronto direto com as personagens, são de certa maneira obrigadas a tomar parte na ficção que estão vendo e ouvindo.

Ao lado dessas considerações, centrando-se no ato de ler o texto dramatúrgico, Jean-Pierre Ryngaert (1996) defende que a leitura do drama pode ser muito prazerosa, mas torna-se necessária, ao abordá-lo, uma postura distinta da que temos em relação à narrativa ou à poesia. Desse modo, o que é normalmente apontado como o problema na leitura do texto para o teatro, isto é, as lacunas a serem preenchidas pela encenação, pode ser, certamente, a sua maior qualidade. Sua leitura torna-se atraente justamente porque o leitor pode preencher os espaços

com sua imaginação e “completar” de maneira mais evidente o sentido do que está escrito por meio da sua interpretação, tornando-se, com isso, certo encenador virtual, com liberdade para modificar a mensagem do autor. Porém, para que o leitor se torne esse encenador virtual, ele precisa da “perspectiva imediata do objeto-teatro” e sua imaginação precisa funcionar dentro de um determinado espaço cênico (palco italiano, palco elizabetano, arena, rua etc.), com suas convenções. Nas palavras de Ryngaert (1996, p. 25),

> Ler o texto de teatro é uma operação que se basta a si mesma, fora de qualquer representação efetiva, estando entendido que ela não se realiza independentemente da construção de um palco imaginário e da ativação de processos mentais como em qualquer prática de leitura, mas aqui ordenados num movimento que apreende o texto “a caminho do palco”.

Sendo essa uma operação de leitura bastante peculiar, é preciso ressaltar os potenciais críticos que dela se podem desprender. Prado (1998, p. 97), por exemplo, afirma que o método de Brecht – o do teatro épico – lembra-nos o de Sócrates, quando defende que “[...] é pela ironia que ele [o teatro] busca despertar o espírito crítico do espectador, obrigando-o a reagir, a procurar por si a verdade”. Ou seja, a peça não dá respostas prontas, pelo contrário, ela “faz perguntas”. Retornando para a dimensão da personagem, o autor considera que a obra literária é uma espécie de “prolongamento do autor, uma objetivação do que ele sente possuir de mais íntimo e pessoal”. Desse modo, “a personagem para ele constitui-se como um paradoxo”, uma vez que, “nascida da imaginação do romancista ou do dramaturgo”, só vive quando “toma nas mãos as rédeas” do seu próprio destino. Assim, segundo o autor, o curioso de toda criação dramática é que o criador não se reconhece necessariamente na personagem a que deu origem. Por isso, considera-se que “[...] em tal direção o teatro vai ainda mais longe do que o romance porque, no palco, a personagem está só, tendo cortado de vez o fio que a deveria prender ao autor” (PRADO, 1998, p. 100-101). O papel do autor, nessa lógica, se extingue no próprio ato da criação e qualquer interferência sua posterior sobre a autonomia das personagens pode ser um problema – dado que pode ser colocado sob especial observação quando se opera não só a adaptação de textos narrativos para dramáticos, mas também a encenação dos textos resultantes (como foi proposto aos alunos).

Além das características do teatro já apresentadas, o tempo é outro fator que pode ser considerado para a diferenciação entre o romance e o teatro, pois a duração de uma peça varia entre uma e duas horas, enquanto no romance o tempo acompanha os acontecimentos do enredo.

Durante bastante tempo os textos dramáticos foram escritos em cinco atos, com duração de três horas ou mais, além dos intervalos; por isso muitas peças de teatro, principalmente escritas em outros tempos, geralmente apresentam maiores dificuldades para serem encenadas hoje. Atualmente as apresentações que passam de uma hora e meia são consideradas longas, o que parece ocasionar inquietação e tédio no público.

A época em que uma peça foi escrita também é uma questão a ser pensada, quando se propõe a apresentá-la nos dias atuais, uma vez que é obvio que a sociedade e os costumes mudam com o decorrer do tempo e, assim, uma obra que antes – numa determinada época – era cheia de significado pode não ser nem mais compreensível nos dias atuais. Daí, portanto, a necessidade de muitas peças serem adaptadas e modificadas antes de representadas, conforme defende Ball (2014):

> Os dramaturgos – mesmo os maiores – não escrevem para a eternidade. Escrevem para públicos específicos, de seu tempo específico. [...] A reação do público ao mundo da peça não costuma ser a mesma, através dos tempos. Descubra que mudança ocorreu e ajuste-se a ela, ou você pode perder completamente a peça. (p. 127-129).

Há também outros fatores mais específicos, como elenco, materiais disponíveis, entre outros, que influenciam atualmente na construção das peças teatrais. Assim sendo, muitos encenadores têm, de fato, a complexa tarefa de adaptar a cena para o público específico, ao espaço possível, aos recursos disponíveis, etc.

Diante disso, é oportuno pensar que se as dificuldades já são muitas para os encenadores profissionais, nas escolas então elas se multiplicam. O tempo precisa ser mais curto, os recursos são menores, e é recomendável que algumas cenas sejam cortadas ou adaptadas aos conteúdos curriculares, o que não é tarefa simples, uma vez que essa mudança pode comprometer toda a comunicação da peça. Com vistas a refletir sobre estas e outras questões, o próximo capítulo discute aspectos metodológicos desta pesquisa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo detalhamos a metodologia desta pesquisa, contemplando o tipo e a natureza, a escola, o contexto, os sujeitos, bem como os instrumentos e procedimentos que foram utilizados no decorrer do trabalho para elaboração das atividades propostas, sequência de atividades e avaliação dos resultados.

4.1 TIPO DE PESQUISA

Vivemos em nossa profissão relações bastante singulares e complexas, que merecem muito a nossa atenção; no entanto, no momento de definir o foco de pesquisa, é preciso escolher um recorte do cotidiano que venha nos construindo, mobilizando nossos interesses enquanto sujeitos envolvidos nos processos educativos. A pesquisa qualitativa é um tipo de investigação voltada para os aspectos qualitativos de uma determinada questão, ou seja, que considera a parte subjetiva de um problema ou situação. Isso quer dizer que ela é capaz de identificar e analisar dados que não podem ser mensurados numericamente. Nessa perspectiva, Strauss e Corbin (2008) afirmam que qualitativa é qualquer pesquisa na qual os dados não são alcançados através de meios estatísticos, da quantificação. Sendo assim, esse tipo de pesquisa se refere às experiências vivenciadas pelas pessoas, comportamentos, interações, sentimentos, percepções, intenções e outros itens de natureza subjetiva:

> Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam suas ações individuais (CHIZZOTTI, 2005, p. 83).

Diante disso, entende-se que esta pesquisa em desenvolvimento é de natureza qualitativa, uma vez que teoricamente está embasada nas contribuições de estudos sobre leitura e ensino, as interfaces entre o teatro e a sala de aula e a estrutura do gênero dramático. Sendo assim, para desenvolver uma nova prática a fim de incentivar a leitura literária, o trabalho se concentrou ainda na adaptação de contos para textos dramáticos a serem encenados com ensejo de despertar o prazer pela leitura e permitir um envolvimento especial com os textos, de modo a colaborar

para a criticidade do aluno em formação como leitor – já que se percebem tão claramente, no dia a dia, as dificuldades dos alunos no que diz respeito à leitura, escrita e interpretação, além de outras atitudes ou posturas diante das diferentes situações enfrentadas no cotidiano.

Pretendia-se, então, com esta pesquisa de campo, realizar um estudo de natureza qualitativa de investigação-ação, por se tratar sucintamente de uma tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática em sala de aula, na qual todos os sujeitos envolvidos tivessem singularmente experiências e desenvolvimento distintos. No âmbito do ensino, com a investigação-ação procura-se principalmente analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos sujeitos para a mudança educativa, o que implica a tomada de consciência de cada um dos participantes (individualmente e do grupo) de que a construção de conhecimento nasce do confronto e contraste dos significados produzidos pelas reflexões (MESQUITA-PIRES, 2010).

Alarcão (2001) considera que, por princípio, cada professor é um investigador: primeiro, quando se relaciona com a natureza inclusiva da atividade investigativa no exercício profissional docente; e, segundo, quando sua formação se dá continuamente pelo exercício crítico da sua atividade numa perspectiva experiencial-investigativa:

> [...] a concepção atual de currículo e de gestão curricular [no país] reclamam que o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais. Exige-se hoje ao professor que seja ele a instituir o currículo, vivificando-o e construindo-o com os seus colegas e os seus alunos, no respeito, é certo, pelos princípios e objetivos nacionais e transnacionais. Exige-se, mas ao mesmo tempo, confia-se-lhe essa tarefa, acreditando que tem capacidade de a executar (ALARCÃO, 2001, p. 2).

Esta se trata de uma investigação também fundamentada em Freire (2007), que centra no ser humano a necessidade de reconhecer-se para construir o mundo em que vive e nele produzir-se, considerando, assim, o contexto histórico e social em que está inserido. O trabalho com o teatro, com o olhar a partir desse paradigma conceitual, perpassa pelo autoconhecimento e por uma criação particular, que se tornam possíveis através da interação comunicativa e do diálogo.

4.2 A ESCOLA E A INVESTIGAÇÃO PRÉVIA

As atividades elaboradas por meio desta pesquisa foram realizadas com uma turma do nono ano da EEEFM Catharina Chequer, situada à Rua Alecrim, 217, em Novo México, Vila Velha (ES), porém foram elaboradas para servirem às outras séries também, como oitavos anos e turmas do ensino médio.

Em 1986, conhecida como E.P.G “Novo México”, essa instituição foi reformada e teve seu nome mudado para E.P.G “Catharina Chequer”. Com o crescimento da demanda e consequente necessidade de ampliação do atendimento ao Ensino Médio, em 1990 passou a oferecer também o curso Técnico em Administração de Empresa. No ano de 1998, as turmas de Administração foram extintas, dando espaço à Educação de Jovens e Adultos. No mês de maio de 2002, a escola passou, então, a ser denominada de E.E.E.F.M Catharina Chequer.

Essa escola pertence atualmente à rede estadual de ensino, possui em torno de 750 alunos (segundo dados do Censo de 2017) distribuídos em três turnos – manhã, tarde e noite. Instituição de comunidade, com um público de estudantes que mora no entorno da escola ou em bairros próximos, alguns bem carentes, é formada por um grupo de aproximadamente 99 funcionários e muitos fazem parte da equipe da escola há bastante tempo. A direção é um pouco recente, mas muito precavida e comprometida com a escola. O diretor está sempre muito ativo, juntamente com os professores e toda a equipe, com ideias em prol de melhorias. Todo o grupo da escola é muito prestativo e contribui no que pode para com os professores e alunos.

A edificação possui 12 salas de aula, 1 biblioteca, 1 laboratório de informática, 1 laboratório de química, 1 sala de recursos, 1 cantina, cozinha e área administrativa. O acesso principal da escola encontra-se na rua Alecrim e a entrada de alunos e funcionários acontece por esse acesso. O hall de entrada possui área pequena para receber um grande número de pessoas nos horários de entrada e saída, além de se conectar a um corredor estreito e não a um pátio espaçoso, onde as crianças poderiam esperar o horário de entrada para sala de aula ao invés de ficarem na rua sujeitos a confusões, aliciação para uso e tráfico de drogas, consumo de cigarros, entre outros.

Os corredores são estreitos, com menos de dois metros de largura, e não possuem abertura ou qualquer conexão visual com o exterior, o que parece criar certa sensação de clausura. Atualmente os professores têm se apropriado desses

espaços de circulação para a exposição dos trabalhos e pesquisas dos alunos, o que tem contribuído para torná-los visualmente mais agradáveis, uma vez que não possuem qualquer decoração.

As aberturas das salas de aula e dos demais ambientes são altas e em alguns casos estreitas, não possibilitando a circulação de ar. A insolação em algumas salas é muito grande e os alunos e professores se incomodam muito com o intenso calor, muitos se sentem mal, alguns alunos inclusive precisam se retirar da sala ou irem embora pra casa porque não conseguem aguentar.

O pátio coberto é utilizado por alunos de todas as idades e também funciona como refeitório, mas não possui mesas suficientes para todos os alunos, então alguns precisam fazer suas refeições em pé. Já a quadra de esportes encontra-se bem degradada devido à falta de manutenção e outros problemas, como a falta de cobertura, que impossibilita o uso da quadra em dias de chuva ou muito ensolarados.

A biblioteca também é um espaço muito quente, não possui estrutura para receber muitos alunos e não oferece espaços de leitura agradáveis. Atualmente ela está praticamente desativada: não tem funcionário para organizar os livros e manter o espaço aberto para os alunos. Além disso, os livros didáticos não mais utilizados pelo corpo docente da escola estão jogados e amontoados de qualquer jeito, o que também impossibilita qualquer visita.

Por outro lado, há uma sala de informática bem estruturada neste ano, com computadores novos, cadeiras confortáveis, espaço muito bem elaborado que pode ser utilizado também para a leitura e pesquisas em geral.

A respeito dos alunos participantes da pesquisa, muitos eram indisciplinados: tentavam gazear aulas nos corredores constantemente, não estudavam em casa, quando estavam em sala conversavam bastante, faziam xingamentos, não levavam muito a sério o estudo e não eram comprometidos com a escola. No ano de 2019, quando foi realizada esta pesquisa, toda a equipe se uniu algumas vezes, inclusive, para propor algumas ideias de como melhorar a situação, e executamos, então, algumas medidas.

Quando iniciei com essa turma do nono ano em 2019, não tinha muito que comentar especificamente dos alunos porque não havia tido contato com eles antes, mas, por meio de avaliações diagnósticas, inclusive de leitura e produção textual realizadas no começo de ano, já foi possível notar que muitos realmente não

possuíam o hábito de leitura, tinham muitas dificuldades em escrever, em interpretar textos e ler em público.

De qualquer forma, para conhecer melhor o perfil dos alunos da turma com a qual foram realizadas as atividades desta pesquisa, seria feita, no início de uma aula, uma breve investigação diagnóstica por meio de algumas perguntas que poderiam ser dialogadas com os alunos oralmente, de forma bem leve e descontraída, ou por escrito (se necessário) sobre suas práticas de leitura, escrita, e o que sabiam sobre o gênero dramático e suas relações com o teatro. Para este momento, foram sugeridas perguntas como:

- Você gosta de ler? Se sim, que tipos de leitura prefere? Se não, por que não gosta?
- Você gosta de escrever, de produzir textos? Quais tipos de texto costuma produzir?
- O que você entende por gênero dramático? Já estudou sobre isso?
- Já foi a algum teatro?
- Gosta de assistir a peças teatrais?
- Já participou de algum teatro na escola ou em outro espaço?
- Qual a frequência de sua leitura? () diária () semanal () mensal () anual
- Quanto tempo gasta nessas leituras? () alguns minutos () uma hora () mais de uma hora () não perco tempo
- Profundidade da sua leitura: () leio até o fim do livro () só começo e não termino () leio só algumas partes interessantes () aproveito a leitura dos colegas () leio só o resumo () não leio nada
- Leio por... () obrigação () gosto () adquirir conhecimento
- Quantos livros completos você leu neste ano e no ano passado? Caso tenha lido algum, Indique, por favor, os nomes de três livros que leu nos últimos dois anos.

A proposta de iniciarmos nossas atividades com uma análise diagnóstica, sobre os hábitos de leitura e escrita e o conhecimento prévio dos alunos em relação ao gênero que foi trabalhado, tem fundamentação teórica nos PCN, que defendem que “o conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção

pedagógica, pois permite ao professor ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo", e também em Paulo Freire (1996, p. 139), que argumenta que "[...] o desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto, antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala". Sendo assim, por meio dessa conversa investigativa, pretendíamos, além de instigá-los em relação às atividades que fossem desenvolvidas, identificar algumas práticas de leitura desses estudantes, como lidavam com a escrita e suas dificuldades, o que já sabiam sobre o gênero dramático e o interesse que tinham em relação ao teatro – pistas estas que contribuiriam para nortear a continuação da nossa prática, tornando-a mais significativa para esses grupos.

4.3 ETAPAS DE LEITURA

Após a investigação inicial dos perfis dos alunos em relação à leitura e ao gênero textual dramático, introduzimos alguns contos de Machado de Assis, apresentando uma lista com contos conhecidos do autor e falando um pouco sobre vida e obra de Machado de Assis. Essa história, exposta por meio do Data Show, sendo possível, é interessante porque pode chamar mais a atenção dos alunos e despertar maior interesse em relação às próximas etapas, que são de escolha e leitura dos contos com quais querem trabalhar.

Selecionamos vinte contos não muito extensos para facilitar a leitura e adaptação dos textos para que as peças de teatro não se tornassem longas demais, e consequentemente entediantes para os alunos:

- "A carteira";
- "A cartomante";
- "A causa secreta";
- "Apólogo (A linha e a agulha)";
- "Brincar com fogo";
- "História de uma lágrima";
- "Missa do galo";
- "O último capítulo";
- "Papéis velhos";
- "Umas férias";
- "O relógio de ouro";
- "Teoria do medalhão";

- “O espelho”;
- “Capítulo dos chapéus”;
- “Noite de almirante”;
- “Uns braços”;
- “Um homem célebre”;
- “O caso da vara”;
- “Ideias de canário”;
- “Pai contra mãe”;

Nas escolas é perceptível que alguns professores consideram difícil trabalhar no ensino fundamental com os textos de Machado – considerados difíceis e refinados, com enredos antigos demais para agradar aos pequenos jovens leitores. Esse pensamento é equivocado, uma vez que a obra machadiana é bem vasta e composta por uma série de contos que podem sim ser compreensíveis no ensino fundamental, com uma linguagem bem dinâmica, repleta de ironia e mistérios que prendem a atenção das turmas. “Autores como ele têm um papel muito importante na formação de leitores literários e devem ser apresentados desde os primeiros anos do Ensino Fundamental", diz João Luís Ceccantini – Unesp (em entrevista à *Revista Nova Escola* em setembro de 2008, edição de número 215).

A escolha dos contos de Machado de Assis para a realização desta pesquisa se deve também à qualidade da narrativa machadiana, à complexidade com que conflitos são nela expostos, aspectos que podem facilitar a produção das ações e conflitos dos textos dramáticos no momento das adaptações; além da força das ideias que os contos de Machado transmitem e os questionamentos que suscitam, que podem enriquecer muito as produções.

Machado se destaca ainda por conseguir peculiarmente unir o erudito ao popular, o que poderia ser muito interessante quando os alunos fossem realizar as adaptações dos contos para as peças teatrais, quando naturalmente atualizariam a linguagem do contexto para a atualidade. Além de se tratar de um escritor revolucionário da cultura nacional, mulato, gago e epilético, em pleno período ainda de escravidão, foi admirado e respeitado inclusive nos mais nobres salões da corte.

Saraiva (2004) afirma que a empatia do leitor em relação aos contos Machadianos se explica porque o leitor se sente desafiado a recriar significações e sentidos, tornando-se ativo na construção do texto e renovando o prazer da leitura diante das várias “possibilidades interpretativas”.

Um ponto importante a ser destacado é que os alunos escolheriam dos contos selecionados os que iriam ler. Essa escolha é de suma importância para o acolhimento das próximas atividades propostas. A escolha de textos para ler com prazer é, inclusive, uma experiência que deve ser introduzida na escola o mais cedo possível; afinal, estudos já demonstram que a escolha livre é um fator determinante na atitude de um jovem em relação à leitura. Nas palavras de Pennac (1995, p. 11), “O verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo ‘amar’... o verbo ‘sonhar’...”. Assim, quando pensamos em incentivar a leitura, é preciso pensar, antes de mais nada, em prazer, em fruição, não em obrigação. Portanto, é pertinente perceber se as leituras que os jovens fazem são ou não somente por obrigação ou dever. Os alunos, ao sentirem maior liberdade de escolha e perceberem que os seus interesses são considerados, podem ficar mais dispostos a aceitar o aconselhamento de outras leituras futuras.

Um dos grandes desafios da escola é o desenvolvimento de habilidades leitoras dos alunos. Dizemos da escola e não apenas do professor de língua portuguesa. É fato que a leitura e suas estratégias devem ser prioridade nas aulas de língua materna, mas a habilidade leitora é também o que possibilita ao homem ser sujeito no mundo, podendo nele atuar de forma plena, (re)significando os acontecimentos, as pessoas, as próprias emoções e transformando o mundo no qual atua. Desse modo, desenvolver estratégias de leitura deveria ser uma preocupação de todos os educadores, porque o sucesso no processo de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento perpassa a atividade leitora. O ideal seria que a escola pudesse pensar, enquanto grupo educacional, as estratégias de leitura como uma “força-tarefa”, uma unidade de trabalho; desse modo, seria desenvolvido um projeto institucional que visasse ao desenvolvimento da habilidade leitora em todas as disciplinas, proporcionando formação ao professor e favorecendo os conteúdos específicos de cada área.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 23), as aulas de Língua Portuguesa devem ter o texto como objeto de ensino, uma vez que o objetivo é a formação do aluno enquanto leitor e produtor das diversas modalidades textuais. Para tanto, devem ser bem claras as concepções de leitura. Sobre esse aspecto, Ingedore Koch e Vanda M. Elias (2014) explicam que as concepções de leitura estão atreladas às concepções de *sujeito*, de *língua*, de *texto* e de *sentido* que são adotadas. Essas concepções podem ter o foco no *autor*,

gerando uma prática na qual o texto é visto como produto do pensamento do autor e a leitura deve estar centrada nesse autor e nas suas intenções; ou foco no *texto*, considerando-o produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor e entendendo a leitura como uma atividade de reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto; ou ainda o foco na *interação autor-texto-leitor*, que entende o texto como lugar de interação e da constituição dos interlocutores e a leitura como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos. Assim como as autoras,

> [...] fundamentamo-nos em uma concepção **sociocognitivo-interacional** [...], que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. O lugar mesmo de interação [...] é o texto cujo sentido "não está lá", mas é construído, considerando-se, para tanto, as "sinalizações" textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude "responsiva ativa". (KOCH; ELIAS, 2014, p. 12)

É preciso, então, repensar as atividades de leitura que são desenvolvidas na escola a fim de que o texto não seja usado para uma leitura obrigatória que atenda a questões de sua superfície apenas ou como pretexto para uma abordagem puramente gramatical. Nesse sentido, Fábio C. da Silva e Patrícia P. Moraes (2016) apresentam sugestão de sequência didática para o desenvolvimento de estratégias de leitura. Eles enfatizam a importância de se estabelecer um programa curricular a partir da interação do aluno com o texto, afirmando que esse programa deve contemplar as habilidades de falar, ouvir, ler e escrever textos em língua portuguesa, uma vez que toda atividade linguística é textual. Nesse sentido, as atividades de leitura devem ser bem planejadas, e o primeiro passo é a escolha dos textos. Para tanto, deve-se considerar a faixa etária, a linguagem, o tema. O segundo momento é a definição dos objetivos da leitura do texto escolhido – obter uma informação; seguir instruções; aprender; revisar; entreter-se; verificar o que aprendeu etc. (SILVA; MORAES, 2016, p. 4).

Citando Solé (1998), os autores esclarecem que as atividades de leitura precisam ser organizadas em três etapas: *pré-leitura*, *leitura* e *pós-leitura*. A *pré-leitura* consiste no desenvolvimento de atividades que vão ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o texto que será lido. Segundo Koch e Elias (2014, p. 13), a leitura começa com antecipações e hipóteses com base em conhecimentos sobre o autor, o meio de veiculação, o gênero textual, o título e a distribuição e configuração

do texto etc. Essas hipóteses podem ser confirmadas ou rejeitadas no decorrer da leitura. Se forem rejeitadas, são reformuladas e testadas novamente. Depois das atividades de pré-leitura, devem ser realizadas as atividades de *leitura*, que precisam possibilitar a compreensão do texto. Nessa etapa, com a ajuda do professor, os alunos devem "selecionar marcas e indicadores de informações, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberes necessários para obterem os objetivos de leitura" (SILVA; MORAES, 2016, p. 5). Além disso, durante a leitura, faz-se necessária a produção do resumo do que foi lido e a realização de perguntas (autoquestionamento) para comprovar se o texto foi compreendido. Por fim, devem ser realizadas atividades de *pós-leitura*, que devem possibilitar a compreensão do tema e da ideia central do texto. De acordo com os autores, nessa fase da leitura, "[...] o professor pode pedir que os alunos formulem perguntas sobre o que leram: perguntas de respostas literais; perguntas para pensar e buscar; perguntas de elaboração pessoal." (SILVA; MORAES, 2016, p. 6)

A partir dessas reflexões, conforme orientações de Solé (1998), para produzirmos esta sequência, consideramos a necessidade de as atividades terem sido organizadas três etapas: *pré-leitura*, *leitura* e *pós-leitura* – sendo que a última etapa se desdobraria, ainda, em atividades relacionadas ao gênero dramático, para o qual seriam transpostos os textos lidos.

4.3.1 Pré-leitura

Após os alunos escolherem os contos de Machado de Assis que mais lhes interessaram, começamos as atividades de leitura. Inicialmente, com perguntas para chamar a atenção para o título do conto (o que dele se pode inferir), para o autor, configuração do gênero textual específico, meio de circulação, entre outros, com a finalidade de o aluno já ativar algum conhecimento prévio, estabelecer previsões sobre o tema do conto e criar expectativas. É o momento em que os alunos fazem antecipações e levantam hipóteses que seriam confirmadas ou não depois. Essas questões poderiam ser, num primeiro momento, também dialogadas:

- Você conhece alguma obra de Machado de Assis? (Nesse momento, o professor pode mediar uma conversa, uma troca informações com os alunos sobre o que cada um já sabe ou ouviu falar sobre a vida e a obra desse autor.).

- Você se lembra de alguma história que já leu? Conhece um texto narrativo? Onde costuma ler esse tipo de texto? Toda história tem narrador? O que os textos narrativos têm em comum geralmente?
- A que nos remete o título do conto? Traz informações suficientes para que possamos descobrir, de imediato, qual o assunto tratado por Machado de Assis nesse conto? O que podemos supor/imaginar?
- Sobre o que falaríamos num conto com esse nome? O que podemos supor/imaginar?

4.3.2 Leitura

Após as reflexões de pré-leitura, o professor propõe a leitura que deve possibilitar a compreensão de um texto a partir de seu resumo. É o processo de emissão e verificação de previsões realizadas, anteriormente, sobre o que seria lido. Nessa etapa, os alunos não devem ficar, como telespectadores, assistindo ao processo de leitura, e sim selecionar indicadores de informações, formular hipóteses, construir interpretações necessárias para obterem os objetivos da leitura.

Assim, dá-se início às orientações para a leitura:

- Agora que já tentamos desvendar o assunto do conto, vamos fazer a leitura dos contos para descobrir a verdadeira história. Iremos fazer uma leitura silenciosa, descobrindo sobre o que realmente trata o conto para que possam contar depois para o colega.
- Perceba com sua leitura se suas expectativas estão sendo confirmadas: a história é como imaginava quando falamos antes de ler a história? Por quê?
- O título do conto é pertinente em relação ao assunto do texto? Qual foi o fato mais importante que parece ter desencadeado as demais ações?
- A linguagem é simples de entender? Caso tenham palavras que estejam difíceis de interpretar e que, assim, impeçam de entender o sentido do período lido, use o dicionário. Machado de Assis, o autor desse conto, é detalhista?

4.3.3 Pós-leitura

O trabalho de pós-leitura deve possibilitar, principalmente, a compreensão da ideia central dos contos e seus temas. Para Solé (1998), uma atividade de pós-leitura deve provocar nos alunos a compreensão e a interpretação do que foi lido, e, para isso, sugere nesse momento que o professor explique à turma em que consiste a ideia principal de um texto e a utilidade de se saber encontrá-la ou gerá-la para sua leitura e aprendizagem. A ideia desse momento também é de fazer com que os alunos revejam o objetivo da leitura e atualizem novamente os conhecimentos prévios (hipóteses) relevantes em torno do texto. É nesse momento também que o aluno relaciona o texto à sua realidade, compartilha as leituras e interpretações e, dessa forma, pode tornar ainda mais significativa e engrandecedora a leitura que fez.

Assim, após a leitura, os alunos podem ser orientados a responderem perguntas, como:

- Qual a temática desenvolvida por Machado de Assis nesse conto? É feita alguma crítica pelo autor? Quais elementos do texto comprovam essa ideia?
- Resuma a história que leu (mentalmente ou por meio da escrita para não esquecer) para contar a seu colega.
- Você já ouviu falar sobre o que acontece na história? Você conhece alguém que já passou por uma situação como esta? O que a pessoa fez ou o que aconteceu com ela?
- O texto envolve alguma reflexão que considera importante para a vida em sociedade?
- Caso pudesse modificaria o final da história? Como poderia ser?
- O que pensou das ações das personagens? Deveriam ser diferentes a seu ver? Mudaria algumas ações se você fosse o autor do texto?
- Caso tenha acesso à internet, pesquise como interpretam algumas pessoas ou críticos que leram esse mesmo conto que você leu. Isso pode ampliar a sua interpretação, levando-o a compreender os vários pontos de vista sobre a história.

Ainda dentro desse momento de pós-leitura, é proposta a próxima etapa desse projeto, que é a de troca de conhecimento sobre as leituras realizadas: os alunos se organizam em duplas para trocarem de contos e lerem o conto que o colega escolheu para discutir e compartilhar o que entenderam ou sobre o que refletiram. Depois de as duplas terminarem, formam-se grupos de quatro pessoas para também compartilharem suas reflexões sobre as histórias e escolherem, em consenso, um conto oficial para o grupo.

Essa etapa é importante porque o aluno, ao comentar sobre o que leu, consegue atribuir mais sentido ao texto. Ao ler um conto, por exemplo, o aluno o interpreta com base em seus conhecimentos de mundo, de outros textos que já viu, do que sabe e conhece do gênero ou do autor, também do que antecipou durante a leitura. Nas palavras de Freire (1986, p. 22), "Ler não é caminhar e nem voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo, é perceber a conexão entre o texto e o contexto e como vincula com o meu contexto". Assim, quando o aluno ouve outras interpretações sobre o mesmo texto, ele passa a considerar diferentes pontos de vista e rever os seus, transformando-os, ampliando-os ou reforçando-os. Considerar o que um colega compreendeu, que caminho percorreu para chegar àquela interpretação e localizar qual parte da leitura possibilitou sua análise, ajuda-o a buscar sentido, a entender melhor o conteúdo e a ampliar sua própria interpretação sobre aquele texto e sobre outras leituras. O ato de ler, uma vez compartilhado, permite ao leitor interpretar o texto de diversas formas, acolhendo a intertextualidade que este proporciona, uma vez que, conforme Grazioli e Coenga (2014), "[...] partilhar é o termo ideal, porque, antes de tudo, leitura é uma experiência que envolve a troca, o diálogo e a interação".

4.4 ETAPAS DE APROXIMAÇÃO AO TEATRO

4.4.1 Palestra com especialista

Foi convidado, como palestrante, um professor de fora da escola que trabalha com projetos relacionados a teatro para uma roda de conversa com os alunos sobre o gênero dramático e suas características, adaptação de contos para peças teatrais, sugerindo um passo a passo para a realização dessa atividade de adaptação de textos narrativos para dramáticos. A pauta dessa roda de conversa deve organizada

com antecedência, juntamente com o palestrante, considerando o contexto da escola e os perfis das turmas para não termos problemas.

As rodas de conversa, de fato, têm sido adotadas por várias escolas como um instrumento pedagógico importante para estimular o aprender com o outro e a partir do outro, ou seja, elas abrem espaço para que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem estabeleçam espaços de diálogos e interações no contexto escolar, ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro. Como destacam Barbosa e Horn (2008, p. 33), é preciso propiciar

> [...] a construção de um campo dialógico e democrático, no qual a criança ganha vez e voz, mas que não fala sozinha, já que o adulto, parceiro e sensível às suas necessidades, estão com ela em diferentes momentos. Reconhece-se a criança como sujeito de direitos e ativos na construção de conhecimentos [...].

.

O desenvolvimento da oralidade é dado pela própria conversa e, quanto mais conversa, melhor será o entendimento na roda. É uma metodologia muito utilizada com as crianças que ainda estão aprendendo a se comunicar, mas continua sendo muito válida para a discussão de temas importantes com os adultos. Essa técnica, utilizada como mecanismo de interação e para o desenvolvimento dialógico entre todos professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno, é de extrema riqueza metodológica para dar seguimento ao processo educativo. Nessa perspectiva, o conhecimento se dá por meio do diálogo tão defendido por Freire:

> Não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não organizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si (FREIRE, 1983, p. 43).

Este caminho metodológico envolve a adaptação do conto de Machado de Assis escolhido para texto dramático, com a intenção posterior de apresentar para outras turmas da escola. Após a criação, os próprios alunos são, nesse primeiro momento, os interlocutores e os revisores dos textos: cabe a eles reler e propor novas ideias, alterando o que for necessário.

4.4.2 Visita a um Teatro

Nesta etapa organiza-se junto à escola a saída da turma para irmos a um teatro assistir a um espetáculo, escolhido com antecedência, de acordo com a faixa etária dos estudantes, série e perfil, para que o tema da peça atendesse às expectativas. Os alunos devem ser preparados antes de irem ao teatro com informações tais como: o espetáculo escolhido, o grupo teatral que a se apresentar, o histórico do espaço do teatro, a localização e distância, entre outras informações que se fizerem necessárias, a fim de contextualizá-los em relação ao evento e deixá-los curiosos e com vontade de assistirem ao espetáculo. Também devem ser orientados sobre como precisam se portar no local, sobre o silêncio da plateia e o respeito em relação a todos os profissionais que atuam no teatro.

No Ensino Básico, a Arte passa a vigorar a partir da implantação dos PCN (BRASIL, MEC, 1998) enquanto área de conhecimento no currículo da escola brasileira, através de quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Os PCN são hoje objeto de ações educacionais no país promovidas através do MEC e das secretarias de educação em vários estados e municípios brasileiros, e, para a área de Artes, o documento significou um grande avanço, ao incorporar como eixos de aprendizagem a apreciação estética e a contextualização, que se somam à expressividade/produção de arte pela criança e pelo jovem. Essa proposta vem teoricamente promover o potencial do teatro como exercício de cidadania e o crescimento da competência cultural dos alunos.

É evidente que, mesmo com essa inclusão importante nos PCN, percebe-se que os professores ainda se deparam com muitas dificuldades para trabalhar com teatro nas escolas ou mesmo organizar uma visita a algum teatro ou outro espaço para as turmas assistirem a espetáculos, muitas vezes por falta de verba para ônibus, ou mesmo por desinteresse em relação às atividades extraclasse, entre outros problemas que viemos discutindo no decorrer dessa pesquisa.

A esse respeito, Desgranges (2010, p. 73) argumenta sobre a importância da integração das atividades nas escolas com idas a espetáculos teatrais, enfatizando os benefícios que podem proporcionar para a criança ou o adolescente:

> A integração das atividades propostas nas salas de aula com a ida aos espetáculos teatrais possibilita à criança e ao adolescente o desenvolvimento da capacidade expressiva e maior domínio da linguagem

> teatral, ampliando sua compreensão de jogo de cena e aprofundando sua capacidade de entendimento da obra.

Essa atividade de sair com os alunos para ir a um teatro assistir a um espetáculo é extraclasse, fora da rotina escolar do ano, e pode ser também transformada em oportunidade para criar uma situação de ensino-aprendizagem, na qual a descoberta e construção de conhecimento pode também acontecer até mesmo na preparação antes da ida ao teatro e no retorno à escola. A preparação antes da ida ao teatro com o grupo é importante. Muitas vezes grupos de estudantes de teatro vão assistir a um espetáculo, sem nenhum preparo anterior e nenhum diálogo posterior. Alguns professores escolhem as peças somente pela facilidade de acesso, muitas vezes nem assistem às peças antes de levarem seus alunos.

Conforme Koudela (2008, p. 16) uma ida ao teatro relacionada totalmente com as questões que estão sendo discutidas em sala de aula pode ter muita potencialidade cognitiva. A autora distingue dois métodos que se relacionam à mediação teatral, são eles o método discursivo e o apresentativo:

> O método discursivo aposta principalmente na mediação de informações (palestras introdutórias, documentos em forma de textos) e na troca verbal de opiniões (debates). Ele visa principalmente ao conhecimento cognitivo e racional. O método apresentativo utiliza técnicas criativas e lúdicas na preparação para a visita ao teatro e leitura do espetáculo após a volta à escola, como jogos, desenhos e rodas de conversa, através das quais os alunos contam a sua experiência sensível. Visa primordialmente à compreensão associativa e emocional. A combinação das duas abordagens metodológicas permite que o aluno espectador se ocupe intensivamente e com todos os sentidos na sua relação com o evento espetacular, tornando-se capaz de refletir sobre a experiência sensível.

Algumas atitudes básicas de cidadania podem e devem ser trabalhadas com as turmas, e o respeito aos atores e ao patrimônio da sala de espetáculos é premissa básica para o sucesso da ida ao teatro. A apreciação do espetáculo também deve ser antecedida por uma etapa de preparação que se inicia na sala de aula, ao explicar sobre o espetáculo que irão assistir com vistas a deixá-los curiosos e intrigados – afinal, precisam conhecer a temática e proposta estética da apresentação a que irão assistir.

O deslocamento das crianças até o teatro proporciona uma experiência única por causa do contato com os elementos principais que compõem todo espetáculo. Ir ao teatro possibilita ter contato com certo conhecimento técnico do espaço e

também oportuniza o conhecimento sobre as profissões teatrais. Cada teatro tem uma arquitetura especial, que revela toda uma história em torno do prédio e da disposição das acomodações na plateia, por exemplo. Além disso, na ida ao teatro, o professor mediador é um participante da plateia, que acompanha a classe e observa atentamente a atitude dos alunos para depois, na sala de aula, dar continuidade às suas atividades, compartilhando as interpretações, observações e reflexões sobre o espetáculo.

4.4.3 Oficina de iniciação teatral

Nesta etapa os alunos são iniciados na linguagem cênica propriamente dita, por meio de jogos teatrais, exercícios de conscientização corporal, improvisações e já podem, assim, experimentar um pouco a aplicação prática dos conteúdos adquiridos por meio das atividades anteriores.

A iniciação teatral tornou-se bastante conhecida através da sistematização de vários jogos, pela educadora Viola Spolin. Foram publicadas no Brasil algumas obras, como: *Improvisação para o Teatro* (2010); *O Jogo Teatral no Livro do Diretor* (2004); *Jogos Teatrais: O Fichário de Viola Spolin* (2008), entre outras. Essas obras são de fundamental importância quanto à reflexão sobre a metodologia e aprendizagem a partir da experiência artística como prática pedagógica, discorrendo sobre regras educativas de como fazer teatro e como o jogo pode potencializar a atividade teatral, em consonância com outras referências culturais e de vida de cada um, que são de extrema importância na área de teatro e para um projeto de iniciação teatral. Há muito a metodologia de Spolin é reconhecida como de grande valor no trabalho com iniciantes. Assim, o sistema de jogos teatrais, como é conhecido, vem sendo cada vez mais utilizado por professores, coordenadores de oficinas, educadores de arte, nos mais diversos contextos. Por meio dos jogos, o grupo trabalha elementos básicos do fazer teatral, o trabalho coletivo com a cooperação, a concentração cênica, imaginação e criatividade, construção de personagens e cenas.

Oficinas como essa são espaços ideais para o aluno expressar-se por meio do teatro, sem necessariamente preocupar-se em ser um profissional da área. Nas palavras de Spolin (1979, p.3), “Todas as pessoas são capazes de atuar no palco”.

4.4.4 Organização e apresentação das peças teatrais

Com base em todas as atividades desenvolvidas anteriormente, inclusive com o que aprenderam na roda de conversa sobre o gênero dramático ao fazerem as adaptações dos contos para a linguagem dramática e a experiência que tiveram com a oficina de iniciação teatral, espera-se que os alunos estejam animados e envolvidos no processo de organizarem finalmente as peças para a apresentação. Nesse momento são divididas as tarefas de cada integrante de grupo, e muitos deles podem estar interessados em participar não na função de atores, mas em atividades técnicas, ou de bastidores; dessa forma, é preciso ter atenção às habilidades e experiências dos integrantes de cada grupo para auxiliá-los da divisão das funções, deixando claro para eles que cada função é importante para uma montagem teatral.

Para esta etapa os alunos têm que relembrar elementos que compõem uma peça teatral e, para facilitar o entendimento, é entregue para os grupos um pequeno glossário, tirado do site da Secretaria de Educação do Paraná (PARANÁ, 2008), com informações básicas e objetivas:

- Ator/atriz: aquele(a) que representa uma personagem;
- Cenário: conjunto de materiais e efeitos de luz, som, formas, que servem para criar um ambiente propício para a peça teatral;
- Cenógrafo(a): aquele(a) que cria o cenário;
- Coreógrafo(a): aquele(a) que cria a sequência de movimentos, passos e gestos das personagens;
- Diretor(a): responsável artístico pela peça teatral, é aquele(a) que integra e orienta os diversos profissionais;
- Dramaturgo: escritor que compõe peças teatrais;
- Figurinista: responsável pelas roupas e acessórios utilizados na peça teatral;
- Iluminador(a): aquele(a) que concebe e planeja a colocação das luzes em uma peça teatral;
- Maquiador(a): responsável pela pintura do rosto ou do corpo dos atores e atrizes;
- Mímica ou pantomima: peça em que o(a) ator(atriz) se manifesta por gestos, expressões corporais ou do rosto, sem utilizar a palavra;
- Peça: texto e/ou representação teatral;

- Personagem: o papel representado pelo ator ou pela atriz;
- Plateia: espaço destinado aos espectadores;
- Rotunda: pano de fundo, de flanela, feltro etc.;
- Saltimbanco: artista popular que se exibe em circos, feiras, ruas, percorrendo diversas cidades;
- Sonoplasta: aquele(a) que compõe e faz funcionar os ruídos e sons de um espetáculo teatral;
- Teatro: espaço onde se representam peças; ou coleção das obras dramáticas de um(a) autor(a), de uma época ou de um país.

A estrutura dramática dos jogos teatrais de Viola Spolin, que poderá ser seguida nesse momento para orientar os alunos, refere-se basicamente a três elementos: Quem (personagem/relacionamento); Onde (ambiente/cenário); e O Quê (ação/atividade). Spolin prefere utilizar esses nomes (quem/onde/o quê) para ampliar a significação dos termos personagem, cenário e ação de cena, os quais ela considera limitados para o desenvolvimento da situação teatral e para as discussões entre os jogadores. A autora define cada um desses três elementos como:

- Onde: objetos físicos existentes dentro do ambiente de uma cena ou atividade; o ambiente imediato; o ambiente geral; o ambiente mais amplo (além de); parte da estrutura;
- O quê: Uma atividade mútua entre os atores, existindo dentro do Onde; uma razão para estar em determinado lugar; “O que você está fazendo aí?”; parte da estrutura.
- Quem: As pessoas dentro do Onde; “quem é você?”; “Qual é o seu relacionamento?”; parte da estrutura. (SPOLIN, 2005 [1963], p. 344, 346).

Nessa perspectiva, terão início os ensaios. O período de ensaios é muito importante para a finalização e o sucesso da montagem das cenas pensadas, pois é o momento de criar, recriar e reforçar por meio de jogos ou improvisações as interpretações, as falas, marcações, entradas e saídas de cena, testar os cenários, figurinos, maquiagens, luz, som, fechamento de cortinas, entre outras coisas. É nos ensaios que serão testadas, de fato, as adaptações dos textos narrativos para dramáticos e, provavelmente, os alunos terão que modificar/revisar algumas partes nesta etapa.

Depois de ensaiadas as peças, chega, finalmente, o grande dia do momento-culminância de apresentação, quando os grupos criadores se confrontam com o público: sem dúvida, um momento de tensão, ansiedade, mas de muita celebração e prazer.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa tem como base para análise de dados e resultados a abordagem fenomenológica, cuja investigação se inicia com os olhos voltados para que o processo fale por si. Assim, não só os alunos participantes, mas também eu, como professora e pesquisadora, encontramos nas atividades desenvolvidas durante a pesquisa os elementos para a análise de dados:

> O mostrar-se ou o expor-se à luz, sem obscuridade, não ocorre em um primeiro olhar ao fenômeno mas, paulatinamente, dá-se na busca atenta e rigorosa do sujeito que interroga e que procura ver além da aparência, insistindo na procura do característico, básico, essencial do fenômeno (aquilo que se mostra para o sujeito) (FERREIRA, 2006, p. 48).

Atualmente, o método de base fenomenológica é muito aplicado em pesquisas qualitativas, principalmente quando se confronta uma situação existencial desafiante, buscando-se um sentido (METZLER; CARPENA; BORGES, 1994). Trata-se de desvendar o fenômeno que não está evidente de imediato e, por isso mesmo, não se limita a uma descrição passiva daquilo que se vai investigar.

Os dados foram analisados por um processo que implica uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, no sentido de identificar dificuldades, avanços e resistências para possibilitar o redirecionamento da prática, a decisão sobre o que fazer para superar os entraves observados.

Os dados para essa análise foram todas as atividades desenvolvidas: leitura dos contos, adaptação dos contos para textos dramáticos, roda de conversa e oficina de iniciação teatral, visita ao Teatro, organização das peças teatrais e apresentação, observando a concentração nas atividades propostas, na participação, na exigência e autocorreção dos erros, além da capacidade de manter a unidade na formação dos grupos, a disciplina, o comprometimento e a frequência, entre outros itens que podem surgir como necessários para a análise no decorrer do processo.

A análise dos resultados também foi baseada nos relatos dos grupos formados pelos alunos, que foram gravados e escritos para atingir maior fidelidade no depoimento concedido, respeitando a opinião de cada um em relação às percepções e experiências individuais ou coletivas em todas as atividades realizadas.

Minhas considerações eram dialogadas com os grupos no decorrer da realização das atividades, e, em seguida, eles relatavam as suas percepções, num momento que era importante para intervirem e darem opiniões no processo de aprendizagem do qual eram os sujeitos mais importantes. Conforme observa Spolin (1994), a avaliação deve ser compreendida pelo professor e pelo aluno como uma oportunidade para ambas as partes (professores mediador e participantes) emitirem seus pontos de vista sobre a forma que consideram mais adequada de fazer algo. Portanto, ao intervirem na avaliação dos seus processos de aprendizagem e dos resultados alcançados, os alunos passam a tomar consciência do caminho que estão a percorrer.

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo pretendemos apresentar uma análise dos resultados da aplicação do projeto, com base nos pressupostos que foram discutidos no capítulo de fundamentação teórica. As atividades propostas no decorrer da realização do projeto foram executadas em razão do objetivo inicial deste trabalho, que é estimular a leitura de obras de Machado de Assis por meio do gênero dramático e propor um manual com as atividades sequenciadas, a fim de que outros professores que queiram trabalhar com esse gênero possam utilizá-lo.

Dessa forma, apresenta-se a seguir cada etapa do projeto, por meio das atividades desenvolvidas e da análise das informações geradas durante as intervenções. Para registro, os alunos receberam uma apostila com os contos que escolheram e os formulários anexos que compõem essa pesquisa. Por sua vez, os acontecimentos das aulas foram registrados por escrito em diário e em alguns momentos gravados como vídeo ou áudio ou, ainda, fotografados. Todas as atividades das sequências do projeto encontram-se no manual que acompanha a dissertação.

Para atingir os objetivos traçados de nossa pesquisa foram realizadas intervenções que compreendem basicamente três etapas: de investigação prévia do perfil dos estudantes em relação a práticas de leitura e escrita e do conhecimento que já traziam sobre o gênero narrativo e dramático; de etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura do conto que cada aluno escolheu; e de aproximação do aluno ao Teatro por meio da palestra com especialista em gênero dramático, da visita ao Teatro, da Oficina de iniciação teatral e da organização e apresentação das peças. A seguir, analisaremos essas intervenções, considerando o aporte teórico com o qual dialogamos e outros que forem oportunos, a fim de verificar se os objetivos da pesquisa foram alcançados.

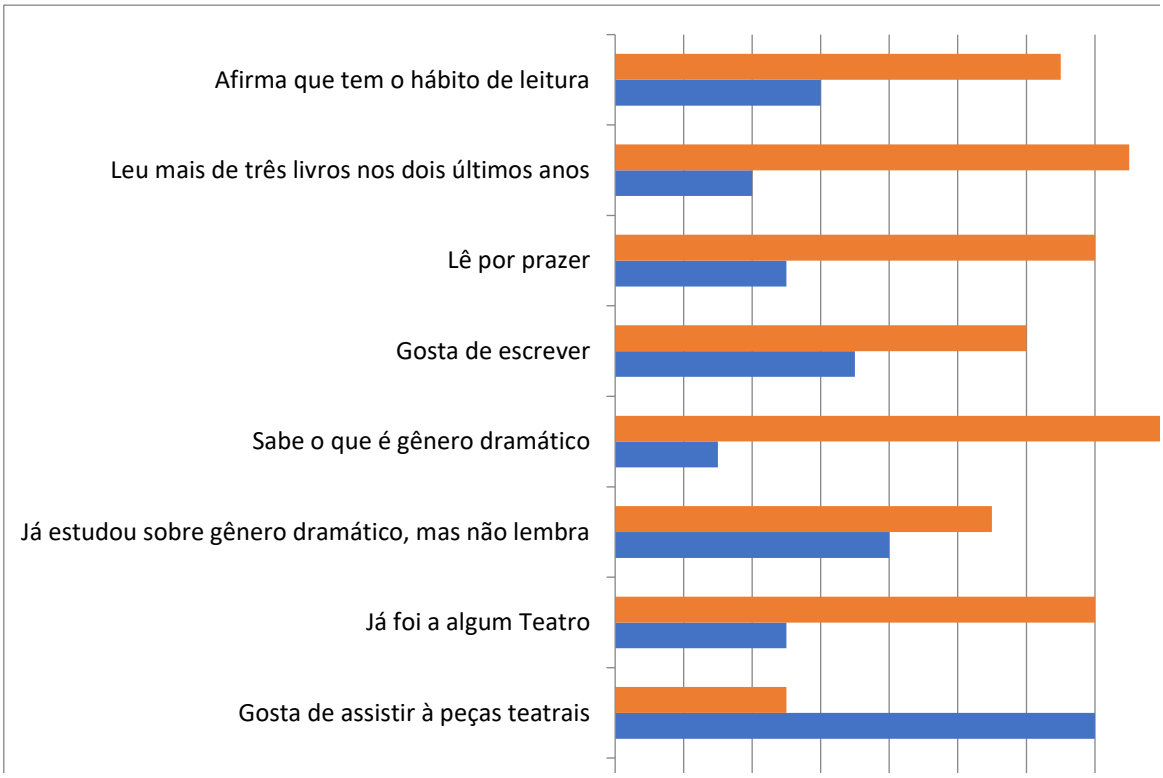
6.1 INVESTIGAÇÃO PRÉVIA

O questionário inicial (apêndice A) foi aplicado para a turma, com o objetivo principal de identificar algumas práticas de leitura desses estudantes, como lidam com a escrita e suas dificuldades, o que já sabem sobre o gênero dramático, o interesse que têm em relação ao teatro, além de incitá-los em relação às atividades

que serão desenvolvidas. As pistas obtidas neste primeiro momento foram muito importantes também para nos orientar na continuação da nossa prática a fim de torná-la mais significativa para a turma.

A análise do questionário foi feita de forma global, incluindo todos os estudantes da turma, que no momento totalizavam 19, e não mais 20 como no inicio do ano, porque um deles pediu o cancelamento de matrícula e saiu da escola. Por meio do gráfico com dados compilados, apresentaremos os resultados das respostas obtidas, que são mais objetivas e frequentes, já as informações mais subjetivas e menos recorrentes dos alunos tentaremos explanar na análise reflexiva sobre os resultados, posterior ao gráfico.

Gráfico 1– Resultados do questionário de investigação prévia



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Inicialmente essas perguntas foram dialogadas com os alunos oralmente, porém, para conseguirmos dados mais reais, foi necessário solicitar por escrito as respostas, pois muitos da turma infelizmente têm o hábito de omitir a verdade, pegam os materiais escolares um do outro, ou mesmo do professor, escondem, não contam com quem estão, e muito menos devolvem, além de insistirem, na maioria das vezes, em copiar um do outro as atividades e opiniões. Também há na classe muita algazarra e falta de respeito de um colega com o outro, quando propomos

diálogos de forma coletiva. Assim, no momento em que estávamos dialogando as questões do formulário de investigação, quando um aluno disse que gostava de ler, todos disseram que gostavam também – que não é a realidade que foi constatada depois com a aplicação do formulário por escrito. A escrita dos alunos no próprio formulário já denuncia a dificuldade que eles têm em relação às práticas com a escrita, que decorre principalmente da falta de leitura.

Por meio do Gráfico 1, é possível perceber que, de fato, poucos alunos da turma têm o hábito de ler, e menos ainda são os que leem por gosto. Muitos afirmam reconhecer a importância da leitura (mesmo os que não leem), mas não a praticam. Dos que alegaram não ter o hábito de ler, dentre as justificativas que levantaram, as mais citadas foram: “porque é chato; é enjoado; não tenho paciência pra ler; prefiro ver filmes; não me sinto muito à vontade em ler; não sou acostumado com a leitura”. Outros disseram que não gostam, mas que não têm uma justificativa. Foi curioso quando um aluno disse que gostava de ler os livros com menos palavras. À medida que foi respondendo o questionário, chegou para mim e disse que não lia nada, na verdade. Além disso, muitos registraram que leem por obrigação o que é passado na escola. Ficou evidente, assim, que, de um modo geral, eles dão prioridade a outras fontes de prazer e que o gosto pela leitura ainda não foi despertado em muitos, justamente devido à falta do hábito de ler. A questão é que somente a partir do momento em que o leitor é capaz de encontrar sentido na leitura, ou seja, quando pratica a leitura, é que ele pode obter prazer e consequentemente adquirir o gosto pelo ato de ler, conforme argumenta Vargas (2009).

Os poucos alunos que afirmaram que leram mais de três livros nos últimos dois anos citaram os seguintes livros de que gostaram: *O diário de Bridget Jones*; *Transformação de Havi*; *Eu fico loko*; *Kéfera Buchmann*; *O diário de Maisa Silva*; *Homem Aranha*; *Vingadores*; *X-Men*; *Demolidor*; *Percy Jackson*; *O Hobbit*.

Em relação à escrita, a maioria alega não gostar de escrever. Os que disseram que gostam e praticam a escrita citaram que costumam escrever: poemas; coisas do dia a dia; histórias; letras de rap; histórias baseadas na própria vida; entre outros. Um aluno pontuou que gosta de criar histórias, mas não de escrevê-las; uma aluna disse que só escreve quando está triste, e escreve cartas de despedida; e alguns frisaram que gostam de escrever somente o que os ajuda a melhorar a escrita.

Ao perguntarmos sobre o gênero dramático, para termos ciência do conhecimento prévio que traziam, notamos que mesmo os alunos que afirmaram já terem estudado sobre esse gênero não lembravam muito de suas características, funções e peculiaridades. Os que afirmaram que conhecem o gênero dramático o conceituaram com algumas curtas respostas, tais como: “é uma história envolvendo sentimentos fortes; um drama das pessoas; puro drama; é um gênero que envolve um clímax de drama; é quando um escritor fala sobre um sentimento forte, seja triste ou alegre”.

Embora tenham demonstrado pouco conhecimento sobre as características do gênero gramático, grande parte dos alunos respondeu que gosta de assistir a peças teatrais ou tem vontade de assistir, o que é muito positivo, porque evidencia que estariam com uma pré-disposição inicial para a realização das próximas etapas desse projeto, que culmina exatamente com a apresentação de peças teatrais. Mesmo que muitos tenham dito que gostam de assistir à peças teatrais, somente cinco deles confirmaram que já tiveram a oportunidade de ir a um Teatro antes e citaram o Carlos Gomes (ES), o Teatro municipal de Vila Velha (ES) e o Procópio Ferreira (SP). Assim como prevemos quando pensamos sobre uma das atividades projetadas nesta pesquisa – que é a saída da escola para ida a um teatro com o objetivo de assistir a um espetáculo –, o resultado apresentado nos mostra, de fato, que nas escolas há muitos empecilhos para trabalhar com teatro ou mesmo organizar uma visita a algum teatro ou outro espaço para os alunos assistirem a espetáculos, geralmente devido à falta de verba para ônibus, ou mesmo por desinteresse em relação às atividades extraclasse, entre outros problemas que viemos discutindo.

Deixar de possibilitar ao aluno que participe de atividades culturais extraclasses, como a ida a um teatro para assistir a um espetáculo, é privar o aluno de vários benefícios, conforme argumenta Desgranges (2010, p. 73) quando defende a importância da integração dessas de atividades nas escolas, ao enfatizar especificamente que a ida aos espetáculos teatrais pode sim ocasionar à criança e ao adolescente o desenvolvimento da capacidade expressiva e maior domínio da linguagem teatral, de ampliar sua compreensão de jogo de cena e aprofundar sua capacidade de entendimento de uma obra, além de proporcionar uma experiência única por causa do contato com os elementos principais que compõem todo espetáculo.

Quanto à pergunta que foi feita sobre a participação dos alunos em peças de teatro, oito alunos disseram que já participaram antes de uma peça teatral e que gostaram da experiência, o que demonstra que muitos estão empolgados para as atividades que propusemos.

Por meio dessa investigação prévia foi possível constatar que são verdadeiras as suposições que fizemos, com base na experiência que já trazemos como educadores, quando formulamos o problema que deu origem à proposta desse trabalho. Sabemos que é grande, de fato, o desinteresse pela leitura da maioria dos estudantes, o que ocorre principalmente devido à forma burocrática e descontextualizada como os textos são comumente trabalhados na escola, conforme argumentamos na fundamentação teórica. Daí a confirmação da necessidade de pensarmos em novas práticas que visem incentivar os alunos à leitura.

Ao percebemos que muitos alunos da turma alegam gostar de teatro e de participar de peças teatrais, ficou ainda mais fundamentada e oportuna a ideia de trazer o teatro para a realidade deles, como estratégia de aprendizagem e do exercício da leitura.

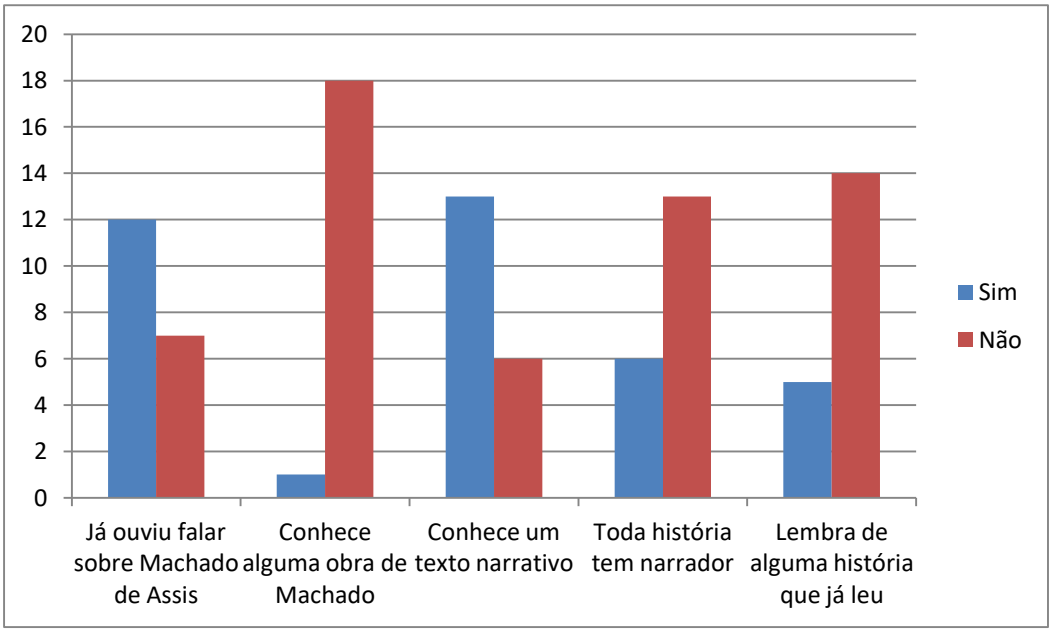
Em relação ao desconhecimento que os estudantes têm do gênero dramático, nós já o previíamos também, porque sabemos que se trata de um gênero que não vem ocupando um espaço significativo nas escolas, que é pouco explorado, devido a vários dos fatores discutidos anteriormente. Essa constatação enfatiza ainda mais a necessidade de continuarmos com a realização desse projeto a partir das atividades aqui propostas, relacionadas ao estudo teórico e prático desse gênero, para que conheçam suas características, funções e peculiaridades no decorrer do processo, em especial no momento de realizar as adaptações.

Após a investigação inicial dos perfis dos estudantes, antes de apresentarmos a lista dos contos pré-selecionados de Machado de Assis a fim de escolherem e assim iniciarmos com a turma as etapas de pré-leitura, leitura, e pós-leitura, tornou-se também necessária uma breve análise sobre o conhecimento prévio que os alunos traziam do gênero narrativo e do que já sabiam sobre o autor Machado de Assis e suas obras (etapa de pré-leitura) com a finalidade de observar a necessidade de ser feita ou não uma revisão sobre o gênero narrativo, focando algumas de suas principais características (narrador, tipos de discurso, personagens, espaço, tempo, enredo), antes de adentrarmos as características e peculiaridades do gênero dramático propriamente dito, quando os alunos precisarão

conseguir fazer as adaptações dos contos para o teatro, utilizando o que já aprenderam sobre ambos os gêneros. Esta etapa também foi importante para planejar um momento para estudo sobre o autor Machado de Assis sem deixar de considerar as experiências que já tiveram em relação ao autor e suas produções textuais em momentos anteriores.

Assim, os alunos responderam ao questionário (apêndice B) e os dados obtidos foram compilados, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Resultados do questionário de investigação prévia



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Doze estudantes afirmaram que já ouviram falar em Machado de Assis na escola, porém somente um aluno conseguiu explicar um pouco sobre sua obra ao dizer que o autor “critica a sociedade e principalmente a burguesia da época”. Treze alunos disseram que conhecem o texto narrativo; desse grupo, seis consideram que toda história tem narrador. Do total de alunos da turma, treze disseram que nem toda história tem narrador. Somente cinco apontaram textos narrativos que já leram e quatorze não se lembraram de histórias que leram para citar no momento.

6.2 ETAPAS DE PRÉ-LEITURA, LEITURA E PÓS-LEITURA

Na tentativa de seguirmos as orientações de Solé (1998), as atividades que compreendem o processo de leitura dos contos foram organizadas em três etapas: *pré-leitura*, *leitura* e *pós-leitura.*

6.2.1 Etapa de pré-leitura

A partir da etapa de investigações sobre os conhecimentos que já traziam sobre textos narrativos e sobre o autor Machado de Assis, iniciamos o momento de estudo sobre Machado, que já compreende o princípio da etapa de pré-leitura, com atividades que objetivam acionar o conhecimento prévio dos alunos sobre o texto que será lido, antecipações, expectativas, hipóteses com base em conhecimentos sobre o autor, o meio de veiculação, o gênero textual, o título, a configuração do texto etc. Essas hipóteses podem ser confirmadas ou não no decorrer da leitura.

Começamos com uma dinâmica de leitura coletiva, com a pergunta inicial: “Vocês já ouviram falar no nome Joaquim Maria Machado?”. Mesmo que os alunos já tinham respondido às questões objetivas sobre o autor, não associaram o nome completo dele com “Machado de Assis”. Então, eles sortearam papéis enumerados com dicas, para adivinharem de quem se tratava. Essas dicas eram pequenos trechos da história da vida e trajetória como escritor do autor. Depois que sortearam os papéis, cada aluno lia um trecho de acordo com a numeração descrita. Em um momento um aluno gritou que “já sabia de quem se tratava, que a história era do escritor Machado de Assis”. Foi um momento produtivo porque os alunos começaram a pensar em Machado, considerando toda a sua luta em vida e ficaram bem interessados e se identificaram muito ao perceberem que ele era uma pessoa humilde e que havia passado por vários problemas, inclusive preconceito. Muitos julgaram engraçado o seu nome completo e um deles perguntou se o “escritor conseguiu fazer sucesso antes da morte, porque geralmente os artistas são reconhecidos somente depois”.

Em seguida foram projetados no datashow o vídeo “Machado de Assis[3] – biografia”, que conta um pouco da história de vida e trajetória profissional do autor, e

[3] ALBERTO, Carlos. **Machado de Assis – Biografia**. 2009. (2m54s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ycGtRZrs3Y0>. Acesso em: 29 jul. 2019.

a música “Machado de Assis”[4], samba de autoria de Martinho da Vila que homenageia o escritor no desfile do Carnaval do Rio de Janeiro em 1959, quando a escola Aprendizes da Boca do Mato ganha o primeiro lugar do grupo de acesso, e assim desfila no grupo especial no ano seguinte.

Figura 1 – Registro dos alunos assistindo ao vídeo sobre Machado de Assis

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

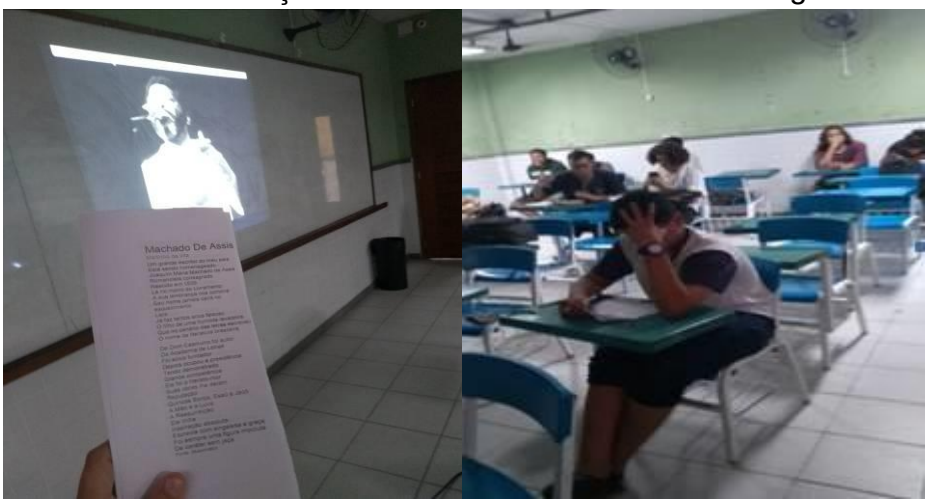
Neste momento foi solicitado que a turma prestasse bastante atenção para que todos anotassem o que mais havia chamado a atenção sobre o autor Machado de Assis. Após ouvirem a música e assistirem ao vídeo, foi reservado um tempo para os alunos falarem ou lerem o que anotaram, caso quisessem.

Eles se surpreenderam com a história de superação de Machado e se identificaram muito. Assim, alguns reponderam que o que mais chamou a atenção foi “Machado ter sido criado por sua madrasta em um tempo de sua vida”; “que foi o maior escritor do país”; “o fato dele ele ter sido filho de uma lavadeira e ter se tornado presidente da academia de letras e ser um ícone da literatura brasileira”; “a humildade dele”; “que ele era gago e epilético, nunca teve um filho e era um escritor famoso”; “que produzia muitos livros e gostava de ler e escrever”; “foi muito pobre, mas conseguiu vencer na vida”; “toda a história de sua vida”; “o fato dele ser mulato, pobre, epilético, gago e ainda ter sido o Presidente da Academia de Letras”; “a superação e a conquista dele”; “ter perdido a irmã e a mãe quando criança, depois a mulher quando adulto”; “o fato de ele vir de uma vida humilde e se tornar famoso”; “com todos os problemas, ele conseguiu fazer o que fez”; “a história que viveu

[4] LAFRANCE QUISAMBA. **Machado de Assis – Martinho da Vila**. 2012. (3m51s). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=JOBfwcCiQVk>. Acesso em: 29 jul. 2019.

quando criança”; “a música tem relação com a história de Machado, achei ruim as perdas dos familiares e o sofrimento que ele teve com o preconceito”.

Figura 2 – Atividade sobre a canção de Martinho da Vila em homenagem a Machado



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Na aula seguinte fomos para o laboratório de informática e os alunos pesquisaram mais informações sobre o autor e suas obras, o que foi também de muita valia, porque eles buscaram questões bem peculiares, a partir de seus interesses e expectativas sobre o autor.

Figura 3 – Alunos pesquisando sobre Machado de Assis, na sala de informática;

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Prosseguindo com as atividades ainda na etapa de pré-leitura, trabalhamos, de forma mais leve e informal, algumas questões (apêndice C) que fizeram parte desse primeiro momento antes de lerem, de fato, os contos. Perguntamos o que geralmente os textos narrativos ou as histórias (novelas, contos, romances etc.) têm em comum e a maioria respondeu “as personagens”; alguns responderam “narrador, os acontecimentos são narrados por alguém”; outros responderam “ações”, a

“história mesmo”, “explicação de fatos”, “sequência de acontecimentos”, querendo se referir ao enredo do texto narrativo, e “as falas”, ou seja, o discurso direto. Foi um momento crucial porque eles demonstraram que, embora não se lembrassem dos termos técnicos, lembravam-se de algumas características do gênero, que seriam essenciais para a etapa de adaptação dos contos para gênero dramático. Após esse diálogo foi reservada uma aula para conversarmos mais sobre o gênero narrativo e suas características, a fim de recordarem mais detalhes sobre esse gênero que estudaram em anos anteriores. Esse momento foi interessante porque os alunos se encheram de expectativas e ficaram interessados sobre as próximas etapas de escolha e leitura dos contos para o trabalho de adaptação dos contos de Machado de Assis.

Após a abordagem sobre o autor e revisão das principais características do gênero narrativo, foram listados no quadro os vinte contos pré-selecionados – não muito extensos, para facilitar a leitura e adaptação –, a fim de que todos da classe escolhessem os contos que depois leram por identificação pessoal com o título, ao imaginarem sobre o que se trata a história e criarem expectativas próprias em relação à leitura. Essa escolha foi de extrema importância para o acolhimento das outras atividades, até porque acreditamos que a escolha livre é um fator determinante na atitude de um jovem em relação à leitura.

Figura 4 – Registro dos alunos no momento de escolha dos contos

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Um dado curioso dessa etapa foi o fato de que ninguém queria escolher o conto “o caso da vara”, principalmente os meninos. Sempre que eu perguntava quem gostaria de ficar com “O caso da vara” eles caíam na gargalhada, devido

provavelmente à polissemia da palavra “vara”. Um aluno disse que queria escolher o conto “Brincar com fogo” porque poderia se tratar de uma história ficcional com bolas que fogo ou poder de fogo de personagens dentro da história. Desse modo, observa-se que eles criaram muita expectativa em relação ao título.

Após todos escolherem os contos de Machado de Assis que mais lhes interessaram, foram feitas mais perguntas (apêndice C) para chamar a atenção para o título do conto (o que dele se pode inferir), para o autor, configuração do gênero textual específico, meio de circulação, entre outros, com a finalidade de o aluno continuar a ativar algum conhecimento prévio, estabelecer previsões sobre o tema do conto e criar expectativas. Foi o momento em que os alunos fizeram antecipações e levantaram hipóteses sobre as histórias.

Quando perguntamos sobre o título, a que nos remete e se traz informações suficientes para que possamos descobrir, de imediato, o assunto tratado por Machado, alguns disseram que os títulos eram óbvios, que era possível saber sobre o que tratavam as histórias; outros já disseram que não era possível ter a certeza do que o autor escreveu somente pelos nomes dos contos. Alguns quiseram falar sobre o que imaginavam acerca da história escolhida: “‘Noite de Almirante’ fala sobre as lutas e vitórias que Machado conseguiu com o passar do tempo”; “‘Um homem célebre é a história de um homem muito alegre e legal”; “‘O último capítulo’ é sobre o fim da vida de alguém ou o fim de uma jornada”; “‘A Missa do galo’ é sobre um galo sagrado para o qual realizavam Missas”; “‘A cartomante’ retrata um homem que escrevia cartas misteriosas”; “‘Teoria do Medalhão’ é sobre a luta e superação de Machado de Assis”; “‘Umas férias’ é sobre uma pessoa que tirou vários dias de férias”; “‘O relógio de ouro’ conta sobre um relógio que é todo de ouro, muito precioso e antigo”; “‘Pai contra mãe’ é a história de um casal que vive brigando, o pai não se dá bem com a mãe”; “‘A linha e a agulha’ traz uma briga entre a linha e a agulha” (esse aluno já havia lido o conto); “‘A carteira’ é a história de uma mulher que trabalha com carteira assinada”; “‘Uns braços’ é uma história em que os braços significam dar uma ajudinha quando as pessoas estão precisando”; “‘Ideias de Canário’ deve ser sobre um passarinho que lhe dava inspiração para ter ideias para escrever”; “‘A causa secreta’ é uma história que traz uma sensação de suspense”; “‘A história de uma lágrima’ parece ser triste e sobre uma perda”; “‘Brincar com fogo’ é alguém que está fazendo algo de errado e vai haver consequências”.

É muito impressionante quando percebemos que a escolha de cada aluno está muito relacionada com suas questões pessoais, problemas e vivências. O aluno que escolheu “A carteira”, por exemplo, e disse que “o conto é a história de uma mulher que trabalha com carteira assinada”, dias antes tinha me dito que queria um estagio ou um emprego e começou a entregar açaí de bicicleta à noite, acrescentando que escola não é pra ele, foi quando eu intervim dizendo que é para ele sim e que ele tem muita facilidade em aprender, basta se dedicar um pouco mais. Ele insistiu com o pai para trabalhar com as entregas porque quer muito ter suas próprias coisas. A aluna que escolheu “Pai contra mãe” e disse que o conto é sobre um pai que não se entende com a mãe, convive na atualidade com alguns problemas na sua família, fez até greve de fome por vários dias há um tempo, chegando a passar mal na escola. Ficamos sabendo de sua situação somente porque ela precisou explicar seu estado, o porquê de estar passando mal e ligar para a família ir buscá-la na escola.

Com essas constatações percebemos quão plausíveis são os textos de Ingedore Koch e Vanda M. Elias (2014), que defendem as concepções de leitura estreitamente ligadas às concepções de *sujeito*, de *língua*, de *texto* e de *sentido*. Para as autoras a leitura é entendida como uma atividade altamente complexa de produção e reconhecimento de sentido das palavras e estruturas do texto; e o texto deve ser considerado como um lugar de interação e da constituição dos interlocutores. Assim, o leitor torna-se ativo no processo de leitura quando constrói o sentido no ato de ler, ao ativar seu conhecimento, fazer antecipações, inferências e constatações, para assim chegar a uma das inúmeras interpretações possíveis.

6.2.2 Etapa de leitura

Após as reflexões de pré-leitura, foi proposta uma leitura atenta e silenciosa dos textos, como uma etapa com o objetivo de possibilitar a compreensão do conto a partir de um resumo escrito ou elaborado mentalmente da história, para entendimento da narrativa, constatação das previsões realizadas anteriormente no momento de pré-leitura e formulação de novas hipóteses no decorrer do processo. Nessa etapa, os alunos foram orientados, por meio das questões sugeridas no apêndice D, a selecionar informações importantes dos textos, pesquisar palavras desconhecidas que comprometem o entendimento da história, para observarem o

fato principal do enredo e o seu desenrolar, tentar desvendar o tema subjacente que Machado quis abordar por meio do conto e construir interpretações a serem compartilhadas com os colegas.

Foi entregue para cada aluno uma pequena apostila encadernada, nominal, com o conto escolhido por cada um, com essas questões do apêndice D na contracapa para lerem e refletirem no momento em que começassem o processo de leitura. Os alunos que mais gostam de ler em voz alta na sala de aula foram revezando e lendo as perguntas para a turma e assim tiraram suas dúvidas em relação a essa etapa. A apostila foi um material conveniente, pois quem leu o conto em outro momento, porque faltou à aula ou por outro motivo, não deixou de ler as orientações para o processo de leitura do conto. Adiantei nessa aula a informação de que eles precisariam compartilhar as leituras nas próximas aulas e que quem quisesse poderia elaborar por escrito o resumo para facilitar na hora de explicar a história que leu para o colega. Na própria apostila havia um espaço destinado para quem quisesse escrever sobre a história lida (apêndice E).

Figura 5 – Registros dos alunos lendo nas apostilas os contos que escolheram

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

6.2.3 Etapa de pós-leitura

Conforme orienta Solé (1998), uma atividade de pós-leitura visa provocar nos alunos a compreensão e a interpretação do que foi lido, e, para isso, sugere nesse momento que o professor conduza o estudante a encontrar ou gerar a ideia principal de um texto para a compreensão da leitura e aprendizagem. Foi o que tentamos fazer nessa etapa, ao envolvermos os alunos com as questões propostas no

apêndice E após a leitura dos contos para instigá-los, e por consequência levá-los a entender a ideia central dos contos e seus temas. A ideia desse momento também foi de fazer com que eles atualizassem novamente os seus conhecimentos prévios (hipóteses) importantes em torno do texto e que o relacionassem à sua realidade, percebessem opiniões diferentes das suas ao compartilharem as leituras e interpretações com os colegas e/ou ao pesquisarem críticas dos contos na internet, possibilitando, dessa forma, que tornassem mais significativas e constitutivas as leituras que fizeram.

Assim, após a leitura, os alunos foram orientados a responder as perguntas, conforme o apêndice E, que constavam na apostila do conto ao final do texto. Foi muito enriquecedor quando eles pesquisaram na internet algumas análises dos contos e percebiam diferentes interpretações e visões sobre o que leram. Dentre as interpretações e pesquisas feitas nesse momento, citarei algumas delas, que considerei mais relevantes para exemplificar.

O aluno que leu o conto “Um apólogo”, por exemplo, disse que entendeu que a agulha queria se achar melhor que a linha, sendo que sem a linha ou sem a agulha não tem costura, então ambos são importantes”. Quando ele pesquisou outros pontos de vista, anotou também que a linha representa os que fazem o trabalho refinado, que não teriam condições de fazer o trabalho caso não fosse o esforço dos que preparam a base e dos que indicam o caminho. Também julgou importante o papel do alfinete, que representa o trabalhador de base que não tem preocupação com o que vem antes, nem depois. Ele disse que nem imaginou essa interpretação e percebeu, assim, que o texto pode ser entendido de diferentes formas.

A aluna que leu o conto “História de uma lágrima” disse que “o texto era sobre um homem de trinta anos que era mal falado pelo povo fofoqueiro da cidade, quando um certo rapaz se interessa pela sua história e vai atrás pra conhecer melhor”. Quando depois ela pesquisou na internet outras interpretações, entendeu que Machado de Assis com um curto texto traz grandes reflexões sobre as relações humanas. Ela ficou indignada na sala com as pessoas que falavam mal sem conhecer o rapaz no conto e disse que o problema que acontece é que as pessoas julgam demais pelas aparências.

A estudante que leu o conto “Noite de Almirante” disse num primeiro momento que “a história era sobre um homem com o apelido de Deolindo, um marinheiro, que

viveu uma intensa paixão com Genoveva por apenas três meses". Disse que o fez lembrar-se de alguns amigos que tiveram que se afastar das garotas por causa de problemas e pessoas que não aceitavam suas relações, mas não desistiram do amor que sentiam um pelo outro. Quando pesquisou mais sobre o conto, achou a informação de que a narrativa também nos leva a entender o período histórico da época, ao criticar ironicamente a hipocrisia da burguesia que mostrava as relações entre homem e mulher como perfeitas.

O aluno que leu o conto "O caso da vara", por sua vez, disse que a temática desenvolvida é a escravidão. Quando ele pesquisou mais, descobriu que a história pode retratar a lógica do favor que caracterizava as relações sociais da época.

Quem leu "A causa secreta" disse que a história era sobre "o comportamento estranho de Fortunato, que obtém prazer com a desgraça dos outros". Depois ela também viu que "na perfeita normalidade social da época, Fortunato, rico, casado, de meia idade, demonstra de forma exagerada esse interesse pelo sofrimento, na verdade trata-se de um sádico, que transformou a mulher e o amigo no par amoroso da história".

O estudante que leu "Ideias de Canário" afirmou que a história é sobre um homem que estuda ornitologia e tem uma loja. Disse que não viu no texto crítica alguma. Depois que pesquisou achou que o texto também se refere à relação de ensino e aprendizagem e que geralmente os seres humanos ensinam os animais e dizem dominar o saber, mas que na história acontece o inverso quando o pássaro é quem ensina o homem.

Alguns alunos não ficaram satisfeitos com os finais das histórias e consideravam que podiam ser diferentes, outros perceberam que Machado queria propositalmente deixar certo mistério no final, como, por exemplo, quando o aluno que leu o conto "A Missa do Galo" disse que trata-se de um conto no qual Nogueira lembra de seu breve encontro com Conceição, que deixou uma lembrança, mas também a dúvida sobre o que houve naquela noite.

Eles citaram várias pessoas que conhecem que já viveram questões como as das histórias. Fizeram esses comentários principalmente quando ficaram em grupos para compartilharem o que leram e escolherem o conto oficial do grupo.

Foi proposta, então, a próxima etapa desse projeto, que é a de troca de conhecimento sobre as leituras realizadas: os estudantes se organizaram em duplas para trocarem de contos e lerem o conto que o colega escolheu para discutir e

compartilhar o que entenderam ou sobre o que refletiram. Depois de as duplas terminarem, formaram os grupos maiores de quatro ou cinco pessoas para também compartilharem suas reflexões sobre as histórias e escolherem, em consenso, um conto oficial para o grupo. Eles comentaram sobre o que leram para argumentarem a escolha o conto oficial do grupo, atribuindo ainda mais novos sentidos aos textos.

Figura 6 – Registros dos alunos compartilhando as reflexões

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Essa etapa foi de suma importância quando entendemos que o ato de ler, quando compartilhado, realmente permite ao leitor entender o texto de várias maneiras e acolher a multiplicidade de sentidos que este proporciona, uma vez que, conforme Grazioli e Coenga (2014), “[...] partilhar é o termo ideal, porque, antes de tudo, leitura é uma experiência que envolve a troca, o diálogo e a interação”.

6.3 ETAPAS DE APROXIMAÇÃO AO TEATRO

6.3.1 Palestra com especialista (roda de conversa)

Foi convidado como palestrante o ator, diretor, dramaturgo e professor formado em Letras, Vinícius Duarte, para uma roda de conversa com os alunos sobre o gênero dramático e suas principais características, técnicas de adaptação de contos para peças teatrais e a sugestão de um passo a passo para a realização dessa atividade de adaptação de textos narrativos para dramáticos.

Organizamos esse momento da roda de conversa com antecedência: reserva do espaço, autorização da direção e equipe pedagógica, planejamento com escolha de vídeos/atividades, considerando o contexto da escola e o perfil da turma para não termos problemas. O palestrante foi avisado da necessidade de serem pensadas atividades bem dinâmicas que chamassem bastante à atenção dos meninos para que não se dispersassem, levando em consideração a indisciplina que a turma apresenta rotineiramente nas aulas.

Como o palestrante é dramaturgo, a roda de conversa foi muito especial porque os alunos tiveram a oportunidade de ouvir depoimentos pessoais do escritor, de como escreve seus textos, dicas de como eles podem fazer para iniciar o processo de adaptação dos contos para textos dramáticos, além de pensar também no texto teatral, que é o que será apresentado ao público.

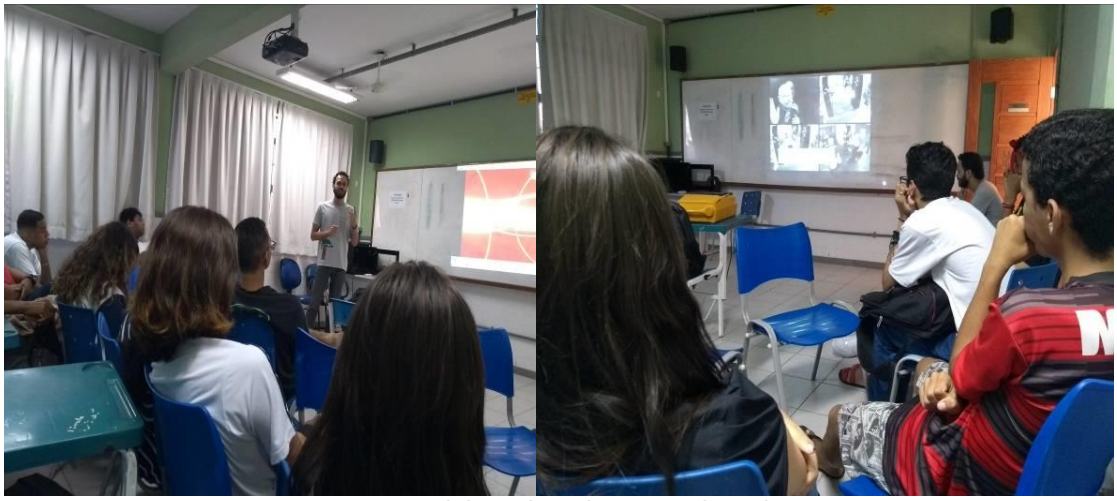
O tempo dessa roda de conversa, que compreendia duas aulas, foi esquematizado em dois momentos:

Primeiro momento

Teve inicio com a exibição do vídeo “O mundo é um palco?”[5], que aborda inicialmente a história da origem do teatro – com seu surgimento a partir dos rituais religiosos, como ocorreu com o teatro grego, que se desenvolveu a partir de rituais em louvor a Dionísio, deus do vinho e da uva – e depois explica um pouco sobre dois estilos de contar histórias teatrais: a tragédia grega e a comédia grega, enfatizando ainda que as artes cênicas englobam todas aquelas artes que contam histórias usando palavras e gestos.

[5] TELECURSO. **Telecurso – Ensino Médio – Teatro – aula 01**. 2015. (14m54s). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=IVRUcr5Nou8>. Acesso em: 05 set. 2019.

Figura 7 – Registros dos alunos no primeiro momento com o dramaturgo



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A partir do vídeo inicial, Vinicius começou a falar sobre o teatro, que é uma arte que envolve várias outras artes, interagindo com a turma ao perguntar informalmente quem já foi ao teatro, qual a experiência que eles já tiveram, o que sabem sobre a linguagem teatral etc. E assim introduziu a explicação sobre as funções de vários profissionais que compõem um grupo de teatro (conforme o anexo A): o escritor, o diretor, ator, a parte técnica etc., no sentido de deixar claro para eles que não é somente o ator que está em cena, pois há todo um grupo importante que compreende a parte técnica.

Depois o palestrante começou a falar sobre o texto dramático em si, abordando suas peculiaridades e procurando deixar claro para os estudantes a diferença de dois termos que ele, como profissional da área de teatro, considera, inclusive, ao escrever suas peças: o texto dramático, que é a literatura dramática, ou seja, a peça escrita; e o texto teatral, quando o espetáculo já está montado, contendo todos os elementos, como a parte de figurino, iluminação, a sonoplastia pronta, ou seja, o texto que engloba todos os tipos de arte prontos para serem entregues ao espectador.

A partir dessa explicação um pouco mais teórica, Vinicius iniciou o depoimento sobre sua experiência, enquanto dramaturgo, e o seu processo de escrita. Projetou para a turma as duas primeiras cenas de um texto que escreveu em Março de 2019 para um evento realizado no convento da Penha, durante a Festa da Penha de 2019, que foi um espetáculo sobre a visita de São Francisco de Assis a um sultão; nesse momento, explicou, por exemplo, quais foram os materiais que utilizou como referência para escrever a peça. Em seguida os alunos fizeram a

leitura das duas primeiras cenas da peça e o escritor falou um pouco sobre a estrutura do texto e de como fez a adaptação da narrativa para o teatro; depois foi projetado um vídeo do espetáculo, que mostrou as mesmas duas cenas lidas. Ter possibilitado que eles lessem as cenas escritas e as assistissem depois os levou a entender bem sobre a diferença entre um texto literário que está no papel e o texto teatral, que é o espetáculo em si, aquilo que é entregue ao público quando apresentado, fazendo com que percebessem, enfim, que o texto teatral é, portanto, a soma do texto dramático, da atuação do elenco em cena, da iluminação, da sonoplastia e tudo que compreende a pluralidade da linguagem teatral.

Segundo momento:

No segundo momento da roda de conversa, Vinicius passou para a turma o roteiro (método) que costuma utilizar quando está escrevendo um texto, quando elenca as ações principais que desencadeiam novas ações e reações da história para chegar à resolução do conflito, tendo esse roteiro como um alicerce para começar a escrever, de fato, as falas.

Figura 8 – Registros dos alunos no segundo momento com o dramaturgo

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

O escritor projetou o conto “Um apólogo”, para que os alunos fizessem a leitura coletivamente, e depois fez as perguntas iniciais que utiliza para escrever seus roteiros: onde ocorreu a história, o que aconteceu e qual foi a conclusão, buscando compreender onde acontece a ação do conto, o que tem que ser resolvido ali e qual a conclusão da história, para que, a partir dessas três perguntas iniciais, eles conseguissem chegar a planejar os rascunhos iniciais das adaptações ao

serem questionados sobre quais são as ações principais do conto e como é possível transformar essas ações do texto narrativo para ações do texto dramático.

Este momento mostrou-se fundamental porque os alunos responderam às questões e foram instigados já a pensar em como podem produzir, de fato, as adaptações dos contos que escolheram.

Figura 9 – Registro dos alunos ao final da roda de conversa

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

6.3.2 Produção dos textos dramáticos a partir dos contos Machadianos

Depois que os alunos compartilharam suas interpretações, refletiram sobre os contos, e após a roda de conversa com o dramaturgo, cada grupo com o conto oficial escolhido iniciou as atividades de adaptação dos textos narrativos para dramáticos. O processo de adaptação aconteceu em duas etapas: de adaptação dos textos e de conferência/correção:

Processo de adaptação dos textos:

I. Inicialmente os alunos foram orientados a listar as personagens, as ações principais ou secundárias e espaços onde ocorrem essas ações nos contos, com base nos três elementos básicos que compõem a estrutura dramática dos jogos teatrais – Quem, Onde e O quê –, conforme estipula Spolin (2012);
II. Depois, foram orientados a listar as cenas e elaborar os conflitos pelos quais os personagens irão passar, considerando que o texto se dá por meio de uma sequência de ações dramáticas, onde cada uma delas é resultado da ação dramática anterior e a mola que impulsiona a próxima ação (efeito dominó). Foi o momento de segmentar o texto em seus aspectos mais significativos,

esmiuçando os dramas, as contradições existentes, até que se chegasse, de fato, a um resultado, seja ele certo ou incerto;

III. Após pensarem nas cenas, começaram a adaptar as falas do narrador às falas personagens, ao entenderem que no teatro elas são o centro da ação, de modo que se pode dispensar a mediação do narrador, porque no teatro é o próprio ator quem fala diretamente ao público e com o público, de acordo com Prado (1998). Nesse momento, ao tirarem as falas do narrador ou as diminuírem ao máximo, naturalmente começaram a elaborar as indicações cênicas ou rubricas, que correspondem às questões de espaço, tempo, instruções dadas aos atores sobre as ações das personagens, toda a ambiência da cena;

IV. Muitos alunos ficaram com dúvidas para elaborar o final dos textos dramáticos, principalmente porque alguns contos de Machado têm propositalmente um final incerto, que gera reflexões e parece deixar a história sem um desfecho definido. Foi quando foram levados a pensar que as lacunas a serem preenchidas pela encenação podem ser uma qualidade do texto teatral. Sua leitura torna-se atraente justamente porque o leitor pode preencher os espaços com sua imaginação e “completar” de maneira mais evidente o sentido do que está escrito por meio da sua interpretação – sendo assim, não necessariamente precisariam fazer um final-desfecho, mas, sim, poderiam manter o ar de mistério e reflexão.

Conferência e correção dos textos:

I. Após as etapas de produção de textos dramáticos, no laboratório de informática da escola, os grupos fizeram a releitura do que escreveram, algumas correções ou mudanças das cenas, adequação de palavras, acertos gramaticais e/ou ortográficos;

II. Nesse momento, para conferência estrutural das peças, foram orientados a verificar a conexão dos eventos e das ações, observando o texto de trás pra frente, para perceberem a coerência das relações de causa e consequência das ações;

III. No período dos ensaios e também nas apresentações, os grupos modificaram algumas falas, quando, como atores, “deram vida” a suas personagens. Foram incentivados a interpretar o texto, a fazer suas próprias adaptações, utilizar

suas próprias palavras, criar, de fato, as singularidades de cada personagem, também nas ações, expressões, no modo de se apresentar no palco. Afinal, conforme Koudela (2010), ensaiar não significa “fazer engolir” à força alguma concepção fixa a priori criada por alguém ao escrever, e, sim, pô-la em criação. Assim, a composição da cena deve ser exercitada também por quem atua nela.

6.3.3 Visita a um Teatro

Junto à escola organizamos a saída dos alunos para irmos ao Teatro Municipal de Vila Velha, a fim de assistir ao espetáculo “As malas que eu carrego”, apresentada pela Cia Teatral José Celso Cavaliéri (JC), que é professor de teatro, escritor e diretor de espetáculos.

Nessa peça o autor apresenta vários personagens ao interagir com o público, utilizando diversas malas e bolsas, com a finalidade, principalmente, de satirizar situações atuais e cotidianas.

Figura 10 – Registro do espetáculo escolhido

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

O espetáculo foi escolhido considerando a idade dos estudantes, série e perfil da turma, e os temas que pudessem os interessar. Na realidade não tivemos muitas opções para seleção porque a maioria das peças é apresentada à noite para atender à demanda do público adulto, que trabalha ou tem outros compromissos durante o dia. Porém, dentro das possibilidades e pensando nas características peculiares da turma, essa peça veio a calhar porque se dá no palco por meio da interação entre personagem e público, tendo o personagem em diálogo com a plateia, de uma forma muito dinâmica, desde o início ao fim do espetáculo, e também pelo fato de abordar

reflexões sobre questões que já estavam sendo discutidas na escola, dentro de um projeto desenvolvido, chamado Cheque Mate, que objetiva, entre outras coisas, trabalhar o autoconhecimento e as relações com o próximo.

No dia anterior ao espetáculo, os alunos foram preparados antes de irmos ao teatro com informações (apêndice F) tais como: o espetáculo escolhido e sua temática, o grupo teatral responsável, o histórico do espaço do teatro, a localização e distância, entre outras informações, a fim de contextualizá-los em relação ao evento e deixá-los curiosos e com vontade de assistir ao espetáculo; também foram orientados sobre como precisavam se portar no local, sobre o silêncio da plateia e o respeito em relação aos profissionais que estariam no teatro.

A finalidade desse momento foi também de fomentar um diálogo para que a turma falasse sobre suas expectativas ou reflexões a respeito do espetáculo. A primeira questão, do apêndice F, proposta para iniciar o diálogo foi sobre o que o nome da peça “As malas que eu carrego” poderia sugerir como assunto a ser tratado. Os alunos consideraram que poderia ser “sobre arrependimentos e decepções, uma história de viagem e as malas utilizadas por um homem que passeava muito; as dificuldades da vida; sobre o que carregamos no dia a dia; os momentos e fardos da vida; sobre responsabilidades; alguém que carrega uma mala com várias pessoas dentro”. Por fim, um aluno disse que, independentemente do assunto, seria pra ele “muito legal” de qualquer jeito, por ser a primeira vez em que ele assistiria a uma peça teatral.

Na segunda questão foi solicitado que eles imaginassem como poderia ser o cenário e os figurinos. Pensaram em “cenário e roupas coloridas; cheio de malas e com várias pessoas chorando; figurino com roupas atuais; cenário branco, um homem com terno e várias malas; um trem onde o cara está vestido como um caipira que irá viajar; cenário bem tropical com roupas de viagem praiana; cenário como se fosse um aeroporto, com pessoas que trabalham nesse espaço; palco de madeira, personagem com calça, cinto e uma blusa social listrada; cenário escuro e um homem que carrega várias malas; cenário escuro com foco total no ator”.

Com a terceira questão os alunos foram levados a pensar nas malas que existem na sociedade, com as quais precisamos conviver. Eles responderam que “pode ser uma pessoa mala; fardos e arrependimentos; dificuldades sociais e de relacionamento; ignorância e falsidade; dificuldade do dia a dia; sufoco e covardia; bandidos, escola, casa, trabalho; políticos corruptos e malas de dinheiro desses

políticos; um homem idiota; pessoas chatas e ignorantes; meus parentes; meus amigos; corruptos desonestos e ladrões; falsidade; lembranças ruins e arrependimentos; pessoas que são pesos muito grandes para os outros suportarem".

Por fim, para encerrarmos esse momento de introdução sobre a peça, a última questão foi uma proposta para que refletissem sobre quais malas cada um carrega que são mais pesadas do que as malas de viagem, e se já foram "malas" para alguém? Assim responderam: "arrependimentos de coisas erradas da vida, decepções, mentiras, traições; falta de humildade; a dificuldade do dia a dia; a responsabilidade no trabalho (estágio); as pessoas; todo mundo uma vez na vida vai ser mala com alguém; meus problemas; acho que eu sou uma mala e as pessoas me carregam por obrigação; uma mala de problemas; algumas vezes já fui mala; malas da escola; quase toda hora sou mala; meus parentes; carrego meus amigos e sou mala também para eles; minha mochila é mais leve que as malas de viagem; já fui mala para minha mãe; infelizmente já fui mala para outras pessoas; o arrependimento de não ver minha mãe no caixão e não me despedir dela; já devo ter sido mala para alguém, mas não me lembro da situação agora."

O deslocamento das crianças até o teatro oportunizou aos alunos na prática o contato com os elementos principais que compõem um espetáculo, bem como o conhecimento das profissões teatrais. Além disso, eles conheceram a interessante arquitetura do prédio (a disposição das acomodações da plateia), que revela um pouco de sua história, que estudamos na aula anterior.

Figura 11 – Registro dos alunos em frente ao teatro

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A própria saída da escola e o trajeto que percorremos de ônibus até o teatro já parecia ser positivo pra eles, porque demonstravam estar deslumbrados por saírem da rotina diária da escola e curiosos para irem assistir à peça.

Figura 12 – Registro da ida dos alunos ao teatro, com os livros a serem doados.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Depois, estando já no escurinho do teatro, cheios de perspectivas, quando a luz acendia na ribalta todos ficavam atentos diante do palco; era perceptível o envolvimento e a emoção por estarem ali. Como já discutimos anteriormente, sabemos que as experiências com teatro podem ser ferramentas poderosas, por meio das quais o conhecimento e a cultura podem ser transmitidos; através das cenas podem ser incutidos valores essenciais para o desenvolvimento mais amplo do aluno. O teatro é realmente uma das maneiras mais eficazes para que as crianças possam se divertir e, ao mesmo tempo, aprender.

Figura 13 – Registro dos alunos no teatro, participando da peça.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Foi possível perceber que a peça parecia mesmo conectar nossas emoções e nossos sentimentos. No momento em que o personagem foi pegando as malas “da ignorância, da mentira, da falta de paciência”, por exemplo, os alunos refletiam e respondiam como isso tudo faz parte de suas vidas e o que é negativo ou positivo; a esse respeito, por exemplo, um aluno apontou que a mentira que não prejudica, às vezes é necessária.

Diferente de outras formas de entretenimento, como o cinema, por exemplo, o teatro é feito ao vivo e a interação dos personagens com o público é uma experiência única. Os alunos se viram importantes para a apresentação da peça e perceberam a necessidade de transmitir naquele momento o que sentiam sobre as “malas” da sociedade, seja algo positivo ou negativo; eles diziam realmente o que pensavam sobre as malas que eram mencionadas pelo personagem.

Também foi muito importante o fato de estarem com os telefones desligados dentro da mochila e nem cogitarem pegá-los, o que não acontece geralmente na sala de aula. Em um mundo no qual a tecnologia é a grande protagonista, o teatro é um dos espaços para deixar de lado os aparelhos eletrônicos, pelo menos por um tempo, e se conectar com outras emoções. Assim, é possível experienciar a diversão sem a necessidade de estarmos conectados a celulares, tablets ou videogame.

Figura 14 – Registro dos alunos ao final da peça

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Depois de assistirmos à peça, reservamos uma aula para compartilharmos as interpretações, observações e reflexões sobre o espetáculo. Muitos alunos estavam eufóricos para falar sobre a peça, assim formulamos algumas questões para

organizar o momento e direcionar a turma às reflexões e evitar que fossem muito breves com respostas como “gostei” ou “não gostei” (apêndice G). Foi um momento muito oportuno também para explicar à turma que apreciar não é sinônimo de gostar e que, assim, precisam aprender a observar os vários elementos que compõem um espetáculo, construir ligações entre a manifestação artística e o repertório pessoal, e não somente fazer um julgamento pelo enredo ou a temática da peça.

Primeiramente foi proposto que respondessem se o espetáculo foi como tinham imaginado; muitos disseram que foi diferente do que haviam pensado, já outros afirmaram que foi um pouco como previam: “imaginei que era sobre assuntos do cotidiano, mas diferente de como foi; foi legal, mas faltou um pouco de animação; achei que fossem vários personagens e cada uma representando uma das malas; foi parecido com o que pensei, pois achei que era um homem explicando como ele lidava com as coisas da vida; não achei que seria tão bom assim; eu achei muito legal, mas pensei que o personagem carregaria as malas e ele não chega a carregar”. Foi possível perceber que naturalmente muitos alunos (a maioria) se identificaram com a peça, já outros nem tanto. Foi quando ressaltamos que arte não necessariamente é para gostar, pois ela pode mexer com as pessoas de várias formas, transmitir outros sentimentos, como o espanto, a raiva, o desconforto etc.

Depois, a próxima questão (apêndice G) tinha como objetivo levar os alunos a pensarem na importância de outras turmas e escolas realizarem também idas ao teatro, assim como eles. Dentre as respostas, as mais recorrentes foram: “isso é importante para a cultura porque hoje em dia poucas pessoas já foram ao teatro; é muito interessante; os outros alunos precisam conhecer mais da arte; importante porque essa apresentação incentiva os adolescentes a ganhar mais experiência na mente; seria muito bom outras pessoas terem acesso; sim, eu acho importante que outras escolas possam ir para o teatro, pois desenvolve o cérebro, com ensinamentos de maneira diferente; importante porque incentiva a cultura na escola; bom porque incentiva as pessoas a irem ao teatro; os passeios são sempre bons para incentivar os alunos a estudarem mais; o teatro é um lugar muito importante; traz questões educativas e reflexivas”. Sabiamente eles conseguiram construir seus pontos de vista e demonstraram que estão tendo cada vez mais empatia para com o próximo e, assim, tornando-se mais críticos em relação ao que se propõe discutir.

Posteriormente, as questões 3, 4 e 5 tinham como objetivo chamar atenção para os elementos que compõe a peça: cenário, figurino, som, iluminação, temática

etc., a fim de fazer com que eles percebessem como é o processo de apreciação de uma apresentação teatral e como todos os elementos têm importância no palco, bem como os levar a pensar com criatividade em relação aos pontos que gostariam que tivessem sido diferentes. Os alunos foram bem criativos e pensaram em muitas mudanças, como, por exemplo, fazer do palco uma estrada e colocar dentro dos carros as malas; colocar mais sons e iluminação; animar mais a peça; incluir músicas; e muitos disseram que não mudariam nada porque gostaram de como ela foi apresentada.

Por fim, por meio das questões 6 e 7 (apêndice G), eles explicaram a maneira como entenderam a peça, que reflexões tiveram a partir dela e qual das cenas foi a que chamou mais a atenção na apresentação. Disseram terem refletido sobre "respeitar o espaço dos outros; não fofocar, não magoar; respeitar o próximo; formas de suportar as malas; não mentir, não levar ranço com você; avaliar e reavaliar peças; não brigar; coisas sobre a vida; as dificuldades alheias; que, independente da quantidade de malas, o 'bagulho é doido e não pode parar'".

As cenas que citaram como as mais importantes foram: "quando o ator falava dos temas das malas e o público reagia; a cena quando o personagem fala um pouco da vida dele; quando ele interage com o público; a cena na qual o chefe aparece e fala mal do funcionário, assim como o funcionário já havia falado mal do chefe; a parte em que ele perguntou se os professores são malas, porque todos riram; quando ele falou da sexualidade; na hora em que um aluno sorteou uma mala e leu o tema".

A ideia dessa etapa pós-ida ao teatro, portanto, foi a de provocar os alunos com questionamentos, para que eles, por meio de suas próprias reflexões, ampliassem a visão da turma sobre o teatro em geral e a peça.

6.3.4 Oficina de Iniciação Teatral

A oficina de iniciação teatral foi ministrada pela atriz, produtora e oficineira Brunela Medeiros, e teve como objetivo principal iniciar os alunos na linguagem teatral propriamente dita, por meio de exercícios de conscientização corporal, improvisações e jogos teatrais. Foi dividida da seguinte forma: no início foram propostos à turma exercícios corporais com a finalidade de despertar sensibilidade para a percepção e o autoconhecimento; na sequência todos foram envolvidos em

alguns jogos teatrais utilizando ferramentas, tais como bambolês, cordas e bastões; e, por fim, exercitaram a improvisação de cenas.

Os exercícios corporais em torno de princípios como impulso, peso, apoio, equilíbrio e desequilíbrio foram trabalhados de forma individual e coletiva a fim de explorar a relação do corpo em movimento, o diálogo com outros corpos e com o ambiente ao redor. Observamos, algumas vezes, certa resistência por parte de alguns alunos, traduzida na forma de risadas, piadinhas e na necessidade constante de verbalização. Essa atitude de estranheza diante das propostas pode ser resultado de uma visão pré-concebida em relação à ideia de exercício físico, pautada no senso comum. Encaramos tais dificuldades como normais em um processo diferente para eles como este, que foram superadas depois; muitos iniciaram com preguiça de ficar em pé, outros com muita timidez de participar das atividades, outros com receio de fazer os exercícios errados, porém, como esperávamos, no decorrer da oficina foram ficando instigados, muito mais dispostos e cada vez mais envolvidos nas dinâmicas dos jogos.

Numa sociedade onde prevalece muito o individualismo, em que cada vez mais os meios virtuais substituem os contatos humanos verdadeiros, o teatro resiste como arte grupal, como ação coletiva que pode transformar. Ele nos ensina a criar juntos e, para isso, nos leva cooperar, ouvir os outros, aceitar opiniões contrárias à nossa, conviver com as diferenças, exercitar o diálogo, a troca, buscar o consenso.

Cursos ou oficinas livres, como esta, são espaços ideais para qualquer pessoa que queira se expressar por meio do teatro, sem necessariamente tornar-se um profissional da área. Afinal, como disse Spolin (1979, p. 3), “Todas as pessoas são capazes de atuar no palco”. Tendo isso em mente, descrevem-se a seguir os jogos e atividades desenvolvidos na oficina.

Jogo com bambolês

Depois do momento de exercícios corporais, foi proposto um jogo com bambolês, onde todos estavam de mãos dadas e o primeiro bambolê foi colocado no círculo entre os braços de dois alunos que tinham que passá-lo sobre o corpo sem soltar as mãos para o colega seguinte. Aos poucos outros bambolês foram adicionados pela oficineira Brunela no espaço livre para que todos passassem sem deixar acumular, ou seja, um bambolê não poderia bater no outro. Não podiam soltar

as mãos e nem utilizá-las para ajudar a passar o bambolê. Era, portanto, de responsabilidade de toda a equipe que o bambolê fizesse toda a volta, o mais rápido possível.

Figura 15 – Registro dos alunos no início do jogo dos bambolês

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Os alunos inicialmente copiaram o modo de passar o bambolê que a Brunela fez como exemplo, porém ela orientou que precisavam pesquisar outras formas de passar o bambolê. Foi quando começaram a passar alguns pela cabeça, outros pelos pés, outros pelo pescoço, de diferentes maneiras. Era preciso de muito trabalho cooperativo, coordenação motora, velocidade e concentração ao mesmo tempo.

Figura 16 – Registro dos alunos com novas técnicas de passar o bambolê.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Ao final da dinâmica os alunos estavam muito rápidos e demonstravam muita agilidade nos movimentos para repassar o bambolê ao outro, cada um desenvolvendo sua melhor técnica. Foi possível perceber que no início estavam

presos a um modelo especifico de passar o bambolê para frente, mas, com o decorrer da dinâmica, começaram a repensar, de fato, seus movimentos e com muita criatividade criaram novas formas de cumprir as rodadas com bastante velocidade.

Jogo escultura e escultor

Em dupla, um dos alunos escolhia ser o escultor, que, utilizando o outro, montava uma escultura como queria e depois o grupo todo analisava as estátuas elaboradas e o que pareciam representar. Posteriormente, todos trocavam de função e o aluno que era o escultor passava a ser a escultura feita pelo aluno que era antes a escultura, e desta vez era então o escultor. Era como se colocar no lugar do outro e sentir o que o outro passou sendo escultor ou escultura.

Figura 17 – Registro dos alunos elaborando e observando as esculturas.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Os alunos se divertiam, mas não abusavam porque sabiam que chegaria a vez de serem as esculturas, moldadas pelos outros. Eles trabalharam nesse momento a criatividade, a expressividade do corpo, a desenvoltura, a concentração e a reflexão sobre o relacionamento com o outro.

Jogo lançar o bastão sem falar

Em círculo, os alunos foram orientados por Brunela a ficarem em pé e a lançarem o bastão para o colega que escolhessem da roda, sem falar, avisando apenas pelo olhar. Então, eles começaram a jogar o bastão um para o outro e, como

já era de se esperar, se depararam com algumas dificuldades no início: muitos achavam o bastão pesado e não conseguiam arremessá-lo com a força necessária para chegar até a mão do colega; por vezes o bastão caía no chão, ou no pé de alguém, ou escapava das mãos de quem pegava, porque parecia faltar naquele momento um pouco mais de concentração, calma e habilidade para jogar e agarrar o bastão com firmeza. Assim, foram treinando e melhorando a cada jogada, ao refletirem sobre as dificuldades que tinham e ao buscarem maneiras de tentar superá-las. Aos poucos foram percebendo que precisavam ficar mais atentos para entenderem os olhares e para agarrarem com as duas mãos o bastão e, dessa forma, adquirir maior agilidade para o jogo.

Improviso de cenas em quadros a partir de relatos pessoais

Nessa dinâmica os alunos ficaram sentados em círculo e foram orientados a acender um palito de fósforo e a contar qualquer lembrança que tinham da infância até que o fogo do palito apagasse.

Figura 18 – Registro dos alunos sentados em círculo para contar suas lembranças.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Assim, foram relatando algumas histórias de quando criança. De início alguns ficaram naturalmente com vergonha e não quiseram falar, porém com o passar do tempo, ao perceberem como eram as histórias contadas, foram ficando mais interessados em compartilhar algumas situações que viveram e que ficaram em suas memórias.

A partir das situações contadas, todos ficaram em pé e separados em grupos, foram orientados a improvisar quatro quadros estáticos como se fossem cenas

congeladas, com o objetivo de apresentar aos colegas uma das histórias contadas anteriormente no círculo.

Figura 19 – Registro de um dos quadros estáticos formados pelos alunos

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A cada cena, os alunos/atores se colocavam como se fossem um quadro, dentro de um espaço delineado por cordas, e permaneciam concentrados na posição durante um curto espaço de tempo, para que os alunos/espectadores dos demais grupos pudessem observar e desvendar qual era a história escolhida.

Figura 20 – Registros dos quadros estáticos formados pelos alunos

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

De quadro em quadro que era apresentado conseguiam perceber o desenrolar da história. Um grupo, por exemplo, encenou a história que um aluno contou de quando era criança e achou um cachorro na rua, levou-o pra casa e o seu pai ficou muito nervoso, chegando a ameaçar matar o animal. No dia seguinte o

cachorro realmente desapareceu, e ele ficou muito triste por dias. O grupo, então, dividiu a história em quatro quadros: no primeiro quadro aparecia o menino muito feliz com dois cachorros na rua; no segundo estavam em casa e o pai calado de cara feia na frente deles; no terceiro o seu pai brigando e ameaçando os bichinhos e ele os protegendo; e no último o menino chorando com os animaizinhos caídos ao seu lado.

Para os alunos construírem os quadros, já tiveram que pensar naturalmente sobre as regras que incluem a estrutura dramática (onde / quem / o que), o foco que tinham que ter, em acordo com o grupo, bem como as instruções e avaliações dos que estavam procurando entender a história. Conforme defende SPOLIN (2010) o jogo é altamente social e propõe um problema que deve ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada pessoa se envolve e interage na busca de atingi-lo. Sendo assim, o jogo de improvisações é uma alternativa que permite descobertas distintas sobre a relação entre os estudantes jogadores e o ambiente físico e a plateia.

Figura 21 – Registro dos alunos após a oficina de iniciação teatral.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

6.3.5 Ensaios das peças

Depois da oficina, os alunos estavam bem mais dispostos e aptos para iniciar os ensaios das peças que escreveram. O período de ensaios foi muito importante para a montagem e finalização das cenas pensadas; foi um momento no qual os grupos repensaram algumas partes que escreveram e as reescreveram, recriaram algumas cenas, fizeram novas interpretações dos contos, modificaram algumas

falas, marcações, entradas e saídas de cena, pensaram e repensaram cenários, figurinos, maquiagens, luz, som, fechamento de cortinas, entre outros elementos.

Figura 22 – Registros dos alunos nos ensaios

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Foi nos ensaios que testaram, de fato, suas adaptações dos textos narrativos para dramáticos e tiveram, assim, que modificar/revisar algumas partes.

6.3.6 Culminância: apresentação das peças

Depois de os alunos terem ensaiado as peças e decorado as falas, chegou, finalmente, o grande e tão esperado dia do momento-culminância da apresentação, quando os grupos produtores dos textos se confrontaram com o público e puderam viver um momento mesmo de tensão, ansiedade, mas de muita celebração e grande prazer. Na escola Catharina Chequer, onde eles estudam, não há teatro ou auditório, atualmente a quadra está interditada para reformas, não havendo, portanto, um espaço muito bom para as apresentações, a não ser que estas fossem realizadas no refeitório; e, além disso, como são os alunos mais velhos da escola (nono ano, com muitos repetentes) infelizmente não se interessaram mesmo em apresentar as peças lá, até porque tinham muita vergonha. Passei para eles então as opções que tínhamos, e se empolgaram somente com a ideia de apresentarem as peças no teatro da outra escola em que leciono, Escola Maria Ortiz, de Vitória, Espírito Santo, até porque eles tinham vontade de conhecer essa instituição. O teatro de lá tem uma estrutura bem tradicional e muito interessante, com lustres grandes e clássicos, iluminação, palco com camarim, cortinas etc. Considerei essa opção muito boa também porque, com um espaço com essa estrutura de um teatro

mesmo, eles poderiam sentir com mais intensidade a experiência com os vários elementos que compõem um espetáculo; e por outro lado também envolveria os meus outros alunos queridos dessa escola.

A semana do dia da apresentação foi de intensa chuva por todo o estado do Espírito Santo, mas tudo já estava agendado: o espaço do teatro da Escola Maria Ortiz, as turmas que iriam compor a plateia, o ônibus e até mesmo os salgadinhos para o lanche pós-apresentação. No dia, choveu muito na parte da manhã e o evento quase foi cancelado pelo diretor da escola, porém, para não perdermos o que tínhamos conseguido para esse dia, ficamos esperançosos de a chuva diminuir e conseguirmos nos deslocar da escola para as apresentações.

Assim, cancelaríamos somente em última hora, caso os alunos não fossem para a escola. E, para surpresa de todos, mesmo em meio a tanta chuva, nenhum deles deixou de ir nesse dia; foi realmente impressionante o comprometimento e a vontade que eles tiveram de apresentar as peças. Mais uma vez os alunos mostraram a capacidade de surpreender quando menos esperamos: estavam todos lá, na espera do ônibus, preparados, com seus figurinos nas mochilas, alguns até com lanche para compartilhar. Foi de impressionar tal dedicação. Rumo ao teatro, alguns estavam já ansiosos, perguntando tudo sobre a escola, as turmas, os professores etc.

Figura 23 – Registros dos alunos indo para o teatro apresentar as peças.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Na escola onde eles se apresentaram, por causa da chuva, a maioria dos alunos faltou, e em torno de sessenta estudantes que estavam presentes formaram o público que assistiu às peças. Ao chegarmos lá fomos direto para o teatro a fim de

nos preparar para as apresentações (compor cenário, maquiagem, acessórios, música, iluminação etc.); a turma teve o tempo de uma hora para se preparar para as cenas.

Figura 24 – Registro da plateia aguardando a apresentação das peças.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Depois do tempo de preparação, estavam prontos, mas muito ansiosos para apresentar o espetáculo. Uma aluna estava muito nervosa, abaixada no fundo do teatro, e um aluno estava junto dela a encorajando e confortando. Ao vê-la toda encolhida e trêmula, eu disse que, caso ela não pudesse apresentar, não haveria problema algum e que poderia ficar tranquila. Porém, nesse instante, ela se levantou e respondeu quase chorando que não queria perder a oportunidade. Orientei então que levantasse os braços, respirasse fundo e fosse em frente: “Você ensaiou e está bem preparada. Olhe seus colegas ao redor e veja que são parecidos com você e que não tem motivos para ficar nervosa.”. Foi claramente um momento de superação para ela, que depois no palco mostrou ser uma verdadeira atriz para o público que nem imaginava o que ela havia passado antes de se apresentar. Ela também ajudou a abrir e fechar as cortinas e, sempre que me via mostrava com as mãos o sinal do coração, demonstrando muita satisfação e carinho por estar ali participando da peça. Outros alunos ficaram nervosos também e um deles, por um momento, não estava com coragem de deixar abrirem as cortinas na hora de sua cena. Foi quando, mais uma vez, os colegas ajudaram e o encorajaram dizendo que era o momento de ele mostrar a arte dele e quem ele era; foi muito emocionante esse momento; depois, os meninos abriram as cortinas, e ele apresentou lindamente suas falas, com total naturalidade e desenvoltura, inclusive ao dialogar com o público por meio do seu personagem.

Figura 25 – Registro dos alunos apresentando as peças.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Os alunos, de modo um pouco diferente de como se relacionam no dia a dia na escola, se organizaram e ajudaram uns aos outros em vários momentos: na arrumação, composição dos cenários, maquiagem, no apoio moral, e, por fim, todos, muito unidos, conseguiram surpreendentemente apresentar com muito empenho as peças, inclusive com alguns improvisos muito criativos, com os quais não contávamos. Ganharam, portanto, muitos sorrisos e aplausos da plateia que aparentou ter gostado muito de assistir às peças.

Reproduzem-se, abaixo, registros fotográficos das quatro peças apresentadas:

Figura 26 – Registro da peça produzida com base no conto “Um apólogo”

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Figura 27 – Registro da peça produzida com base no conto “A carteira”

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Figura 28 – Registro da peça produzida com base no conto “Brincar com fogo”

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Figura 29 – Registro da peça baseada no conto “Umas férias”.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Depois das apresentações estavam exaustos e, naturalmente, com muita fome. Fomos então para o refeitório e, antes de irmos embora, fizemos um lanche, também muito esperado por todos para finalizarmos essa etapa. Todos estavam aliviados, agradecidos e extasiados!

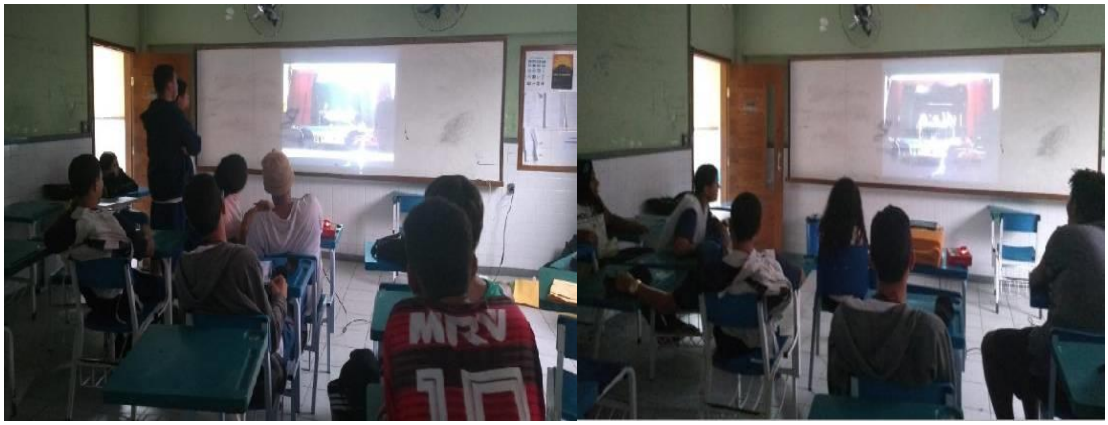
Figura 30 – Registros da confraternização após as apresentações

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

6.3.7 Momento de se verem em tela

No dia seguinte, uma aula foi reservada para os alunos assistirem aos vídeos das peças que apresentaram. Eles relembraram o momento, ficaram admirados e gostaram muito de se verem em tela, de observar seus atos, falas, gestos, cenário, iluminação, música, entre outros. Apontaram alguns acertos ou erros nas cenas, o que é importante para que acompanhem o desenvolvimento de suas habilidades ao perceber o que deu ou não deu certo e o que podem reaproveitar para apresentações futuras – além de ter sido um momento de comemoração e entretenimento.

Figura 31 – Registros dos alunos se vendo em tela.



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

7 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educativo complementar dessa pesquisa é um manual, no qual apresentamos uma sequência de atividades relacionadas à leitura e à transposição da prosa narrativa para o texto dramático, a fim de que outros professores que queiram trabalhar com este gênero na escola possam utilizá-lo. Tem como objetivo geral estimular a leitura de obras de Machado de Assis por meio do gênero dramático e, como objetivos específicos, oportunizar aos alunos as experiências de leitura, interpretação, adaptação teatral e encenação de contos de Machado de Assis, auxiliá-los para que façam a transposição dos contos para textos teatrais, bem como propiciar um contato maior com o meio teatral. As atividades foram elaboradas para servirem às séries finais do ensino fundamental, mas podem ser trabalhadas, também, com turmas do ensino médio.

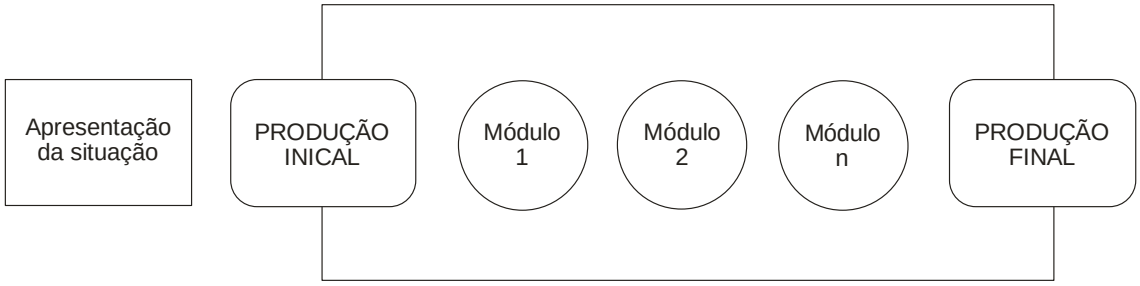
A proposta básica das atividades sugeridas é a de que alunos leiam e analisem contos de Machado de Assis para recriá-los, adaptando-os à linguagem dramatúrgica, de modo a inseri-los no contexto de aprendizagem e vivenciá-los de outra forma, ampliando, assim, seus horizontes de leitura. A escolha do gênero dramático se deve ao fato de que, entre os diversos gêneros literários abordados nas escolas, esse parece ser lamentavelmente o que menos se trabalha, ou mesmo não se trabalha, no ambiente escolar – por várias questões que, inclusive, foram discutidas na pesquisa.

Este produto educativo está estruturado da seguinte forma: a princípio, falamos sobre leitura e ensino, focando a abordagem em relação à importância da criação de estratégias que visem à formação de alunos leitores; em seguida abordamos alguns aspectos relacionados ao teatro no contexto escolar atual e os diversos princípios que podem justificar a presença da atividade teatral, como uma experiência que ultrapassa as fronteiras da aprendizagem do fazer teatral. Em sequência, damos ênfase ao gênero dramático e suas características para maior conhecimento, fato que pode facilitar a orientação a ser dada aos estudantes sobre as instruções necessárias para fazerem as adaptações dos contos de Machado de Assis para textos dramáticos; e, por fim, socializamos as atividades de leitura e transposição do gênero narrativo para o dramático, seguidas dos textos produzidos

pelos alunos e as fotos de momentos importantes durante a realização do projeto e das peças teatrais que foram apresentadas (aqui reproduzidos no Anexo B).

A sequência de atividades que compõe o produto tem como base a estrutura que nasce do método desenvolvido pelos teóricos Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly e consiste em um “[...] conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (SCHNEUWLY; NOVERRAZ; DOLZ, 2004, p. 82). Segundo os autores, ela tem o objetivo de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo-lhe, dessa forma, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. A estrutura de base apresentada é a seguinte:

Figura 32 – Sequência didática



Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 83).

Os módulos principais, que se referem ao processo de leitura dos contos, estão fundamentados também nas orientações de Solé (1998), uma vez que estão organizados em três etapas: *pré-leitura*, *leitura* e *pós-leitura* – sendo que a última etapa se desdobrará, ainda, em atividades relacionadas ao gênero dramático, para o qual serão transpostos os textos lidos

Desse modo, com base nas ideias desses autores, a sequência de atividades do manual é uma proposta, dividida em módulos, para o trabalho com o gênero dramático: leitura e adaptação de contos narrativos para textos dramáticos, com turmas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, com duração de 08 a 10 aulas, dependendo da turma e do andamento das atividades, seguido dos textos resultantes das adaptações teatrais, que pode ser aproveitado nas escolas por quem interessar.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi proposto ao considerarmos grande a necessidade de novas práticas que visem incentivar os alunos à leitura nas escolas e ao entendermos que nós, professores, precisamos, cada vez mais, buscar novos meios de como trabalhar com eles, de forma a motivá-los e nos sentirmos também motivados.

No ambiente escolar, é possível constatar o desinteresse pela leitura e uma das causas para os estudantes não gostarem de ler é a forma burocrática, imposta, fora de contexto, como os textos são trabalhados na escola, como discutimos durante a pesquisa. Outro problema é que falta, muitas vezes, motivação para os professores buscarem novas práticas. Sabemos que ser professor, no Brasil, não tem sido tarefa fácil e em muitos momentos nos sentimos desmotivados em nossa função, pois falta valorização, oportunidade de maior formação, sem contar o desrespeito ou até mesmo a violência que temos que enfrentar em muitas escolas. A formação continuada por meio de um mestrado profissional, como por exemplo, oferece mecanismos fundamentais para incrementar, reflexivamente, o trabalho que precisa ser realizado em sala de aula, porém poucos são os professores que têm essa oportunidade.

Freire (1996, p. 160) argumenta que “A atividade docente, de que a discente não se separa, é uma experiência alegre por natureza [...]. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca”. Assim, o que nos deve fazer querer permanecer na carreira docente é o fato de sabermos que podemos e precisamos mudar, constantemente, nossas estratégias de ensino, através de novas práticas, para que ao final de cada ano possamos alcançar melhores resultados, na busca de um ensino de qualidade.

Pensando nessa busca, iniciamos nosso trabalho ao pesquisarmos a respeito da relação entre leitura e ensino, a partir do estudo de algumas discussões de autores que também defendem a importância da criação de novas estratégias que visem à formação de alunos leitores e apontam alguns entraves que ainda coexistem nas escolas. Depois, aprofundamo-nos no estudo da relação do teatro com o ensino, por meio de alguns autores que abordam aspectos relacionados ao teatro no contexto escolar atual e os diversos princípios que podem justificar a presença da atividade teatral na escola. Em seguida, focamos, em particular, no

estudo do gênero dramático e suas características para maior conhecimento, a fim de elaborarmos também as instruções (passo a passo) que serviram como orientação aos alunos, para que conseguissem fazer as adaptações dos contos de Machado de Assis para textos dramáticos. Essa etapa foi fundamentada, principalmente, nos autores que abordam a leitura de roteiros teatrais; que complementam e retificam os métodos tradicionais de análise literária; que versam sobre a origem do teatro, sua importância nas sociedades com o passar dos séculos e os principais profissionais envolvidos nas produções; que tomam o texto de teatro na sua especificidade e esmiúçam suas peculiaridades. Após o embasamento por meio do estudo teórico, construímos a sequência de atividades e a aplicamos na escola, para constatarmos a importância e viabilidade, de fato, da nossa pesquisa.

Chegamos, portanto, ao momento de encerrar nosso trabalho e avaliar se conseguimos, ao longo desses dois anos, atingir aos objetivos almejados.

Traçamos como objetivo geral estimular a leitura de obras de Machado de Assis por meio do gênero dramático e propor um manual com as atividades sequenciadas que fossem desenvolvidas, a fim de que outros professores que queiram trabalhar com esse gênero possam utilizá-lo. Assim, pretendia-se "despertar" nos alunos o prazer pela leitura e permitir um envolvimento mais ativo com os textos, de modo a colaborar para a criticidade do leitor em formação; porque, conforme afirma Geraldi (1999), é preciso resgatar e trazer para dentro da escola o que dela se tem excluído: o prazer da leitura, sem ter que sempre apresentar apenas ao professor e à escola o resultado.

Consideramos que nosso objetivo principal foi atingido, pois as atividades desenvolvidas contribuíram, na prática, com o desenvolvimento de uma leitura crítica e reflexiva dos alunos. Eles foram leitores ativos e problematizaram questões relevantes na sociedade, inclusive no momento em que produziram os textos dramáticos e nos ensaios das peças teatrais, quando interagiram em prol de decisões para o grupo. Nas etapas de leitura, em especial de pós-leitura, relacionaram os textos às suas realidades, compartilharam as leituras e interpretações e, dessa forma, as tornaram mais significativa. Nesse contexto, os alunos experimentaram os contos que leram por meio do teatro, e, unindo o lúdico ao ato de ler, vivenciaram suas leituras de uma forma mais prazerosa.

Além do objetivo geral, listamos quatro objetivos específicos. Consideramos que o primeiro – de oportunizar aos alunos as experiências de leitura, interpretação,

adaptação teatral e encenação de contos de Machado de Assis – foi atendido, uma vez que, por meio das atividades realizadas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, eles leram os contos, refletiram, interpretaram e compartilharam reflexões. Depois, participaram de momentos de aproximação com o teatro, fizeram as adaptações dos contos para textos dramáticos e como culminância apresentaram as peças que organizaram e ensaiaram.

O segundo objetivo – de promover uma roda de conversa com um profissional ligado à dramaturgia, para dialogar com os alunos, bem como auxiliá-los para que fizessem a transposição dos contos para o gênero dramático – foi também alcançado, pois, de fato, conseguimos promover um momento de conversa da turma com o ator, diretor, dramaturgo e professor formado em Letras, Vinícius Duarte, sobre o gênero dramático e suas principais características, técnicas de adaptação de contos para peças teatrais. O escritor deu depoimentos de como escreveu seus textos, com dicas para os grupos iniciarem o processo de adaptação dos contos para textos dramáticos.

O terceiro objetivo – propiciar um contato maior com o meio teatral, organizando a saída dos estudantes da escola para que conhecessem um Teatro e assistissem a um espetáculo, realizando oficinas na escola com grupos de iniciação teatral para a subsequente encenação – foi igualmente atendido, uma vez que junto à escola organizamos a saída dos alunos para irmos ao Teatro Municipal de Vila-Velha, Espírito Santo, assistir ao espetáculo “As malas que eu carrego”, apresentada pela Cia Teatral José Celso Cavaliéri (JC), no qual as personagens interagem com o público sobre as “malas” que carregamos na vida, satirizando situações atuais e cotidianas; os alunos também participaram de uma oficina de iniciação teatral, que foi ministrada pela atriz, produtora e oficineira Sra. Brunela Medeiros, e teve como objetivo principal iniciar a turma na linguagem teatral propriamente dita, por meio de exercícios de conscientização corporal, improvisações e jogos teatrais; e, além de irem ao teatro e participarem da oficina, bem mais preparados e dispostos, realizaram os ensaios das peças, testaram, de fato, suas adaptações dos textos narrativos para dramáticos, fizeram correções, reescreveram cenas e se prepararam para o grande e tão esperado dia do momento-culminância de apresentação das peças.

E o quarto objetivo traçado – de desenvolver um método de leitura ativo e crítico, por meio da adaptação teatral de narrativas, e elaborar um manual com as

atividades relacionadas à transposição do gênero narrativo para o dramático – foi alcançado também, pois compreende o produto educacional complementar dessa pesquisa, no qual apresentamos uma sequência de atividades relacionadas à leitura e à transposição do gênero narrativo para o dramático, a fim de que outros professores que queiram trabalhar com o gênero dramático na escola possam utilizá-lo.

Ao finalizarmos este estudo, torna-se possível ratificar que o trabalho com teatro, no ambiente escolar, contribui para a percepção do aluno em relação ao vocabulário e à escrita dos autores para a construção de um texto, possibilita o desenvolvimento de habilidades em termos de comunicação por meio do discurso e da escrita, e de formas orais, uma vez que possibilita aos alunos aprimorarem a capacidade de concentração, solução de problemas e de interação. Por consequência, estimula os estudantes a interpretarem melhor os textos, a construírem melhores argumentos e a exporem, sem receio, seus pontos de vista.

A experiência com o teatro na educação, de fato, é compensatória, pois alguns resultados são perceptíveis em curto prazo por parte dos alunos, em vários âmbitos – ativo, afetivo e intelectual. Além disso, é uma importante oportunidade para socialização, já que o aluno se torna desinibido, aprende a trabalhar, a fazer e receber críticas coerentes, a valorizar e estimular o esforço do outro.

Portanto, enfatizamos que o trabalho sério com o teatro nas escolas, pode ser, realmente, um “aliado” no contexto educacional e contribuir verdadeiramente para a construção de um ser humano mais completo, não no sentido de construir para a sociedade um homem pronto e treinado, como o sistema educacional muitas vezes parece propor, mas um ser reflexivo, flexível, mas crítico, e, justamente por isso, capaz de conviver com toda a diversidade.

Sabemos que esse trabalho é apenas um passo de um longo caminho a seguir, que nossa busca por novas práticas e metodologias não se esgotam ao final desta pesquisa, e assim, esperamos que nosso trabalho também incentive outros professores a repensarem seus métodos e a desenvolverem diferentes atividades que explorem o teatro como um recurso a mais nas escolas em prol da formação de alunos leitores críticos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In P. B. Campos, **Formação profissional de professores no ensino superio**r (1). Porto: Porto Editora, 2001.

ALLES, Seli. B. **Literatura no ensino médio**: interação texto-leitor. Novo Hamburgo: Ed. Universidade Feevale, 2017.

BALL, David. **Para trás e para frente.** São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.

BARBOSA, C C. **A leitura e a escrita na escola e os desafios atuais.** Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARCELOS, Helena. Desenvolvimento da linguagem teatral da criança. **Revista de Teatro da SBAT.** Seminário de Teatro Infantil, Serviço Nacional de Teatro - MEC, 1975.

BARRETO, Cristiane S. **A travessia do narrativo para o dramático no contexto educacional**. Salvador: Ed. Universidade Federal da Bahia, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em 27 de maio de 2018.

BRASIL. MEC. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries).** Brasília: MEC/SEF, 10 vol. 1997.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais:** Arte**.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, Ensino de 1° a 4° série, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília, 1999.

CAMARGO, Robson Corrêa. O Jogo teatral e sua fortuna crítica. **Revista Fênix.** vol.7, Ano VII nº 1. jan./fev./mar./abr. 2010.

CAVASSIN, Juliana. **Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e pratica pedagógica**. R.cient./FAP, Curitiba, v.3, 2008.

CECCANTINI, João Luís. In: MOÇO, Anderson. Machado de Assis, um clássico para todos, **Revista Nova Escola**, editora Abril, no. 215, Set. 2008. Disponível em: < https://novaescola.org.br/conteudo/2610/machado-de-assis-um-classico-para-todos>. Acesso em: 15 Out. 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. 2.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ESTADO DO PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, **Diretrizes curriculares de arte para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio**, Curitiba, 2008.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GERALDI, João Wanderlei. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português, In: _____. (Org .). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo : Atlas, 2010.

GRAZIOLI, Fabiano T. **Teatro de se ler**: o texto teatral e a formação do leitor. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007.

GRAZIOLI, Fabiano T. **Entrevista para o Centro de Pesquisa e Estudo do Teatro Infantojuvenil (CEPETIN)**. Site do Centro de Pesquisa e Estudo do Teatro Infantojuvenil (CEPETIN), Rio de Janeiro, 2009.

GRAZIOLI, Fabiano T.; COENGA, Rosemar E. **Literatura infanto juvenil e leitura:** novas dimensões e configurações. Erechim: Habilis, 2014.

HELIODORA, Barbara. **O teatro explicado aos meus filhos.** Rio de Janeiro: Agir, 2008.

IEDE (Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional). **Os melhores alunos estão fugindo da carreira docente**. Disponível em: <https://www.portaliede.com.br/entrevista-ao-centro-do-professorado-paulista-cpp-os-melhores-alunos-estao-fugindo-da-carreira-docente-diz-ernesto-faria-do-iede/>. Acesso em: 15 out. 2018.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2014.

KOUDELA, Ingrid D. **Texto e jogo.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças, In: GERALD I, João Wander ley (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.

MAGALDI, S. **Iniciação ao teatro.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2008.

MAGALDI, S. **O texto no teatro.** São Paulo: Perspectiva; EDUSP, 1989.

MESQUITA-PIRES, Cristina. A Investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. **Eduser - Revista de Educação**, [S.l.], v. 2, n. 2, dec. 2016. ISSN 1645-4774. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/23>. Acesso em: 15 Out. 2018.

METZLER, A.M.; CARPENA, L.B. & BORGES, R.M.R. Fenomenologia como filosofia e como método de investigação em pesquisas educacionais. In: ENGERS, E. A. (org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

NEVES, João das. **A análise do texto teatral**. São Paulo: NACEN. 1a. edição. 1987

PAIVA, Camila G. P de. **O modo teatral de narrar em contos de Dalton Trevisan**. Londrina: Ed. Universidade Estadual de Londrina, 2014.

PEIXOTO, Fernando. **O que é teatro.** 5. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

PRADO, Décio de Almeida. **A personagem do teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1970.

PRADO, Décio de Almeida. **O teatro brasileiro moderno.** São Paulo, Perspectiva, 1988.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro.** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins fontes, 1996.

SARAIVA, Juracy; D'ANGELO, Biagio (Org.). **Papeles sueltos:** Antología de cuentos de J. M. Machado de Assis. 1. ed. Lima: Fondo Editorial UCSS, 2004, p. 07-27.

SCHNEIDER, Cristiane, et al. **Do jogo teatral ao teatro como criação.** Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/30173>. Acesso em: 10 de junho de 2018.

SILVA, Benedito. O da. **Encontro com a leitura literária** – o texto dramático e a formação de leitores no ensino fundamental**.** Guarabira: Ed. Universidade Estadual da Paraíba, 2018.

SILVA, Fabio Colins da; MORAES, Patrícia Pena. **Estratégias de leitura por sequência didática:** o gênero poema. Disponível em: <http://revistas.ufac.br/revista/index.php/simposioufac/article/view/829> Acesso em 18 de junho de 2018.

SILVEIRA, Patrícia dos. S. **O texto que nasce do corpo**: relações entre escrita e oralidade na construção do texto teatral. Florianópolis: Ed. Universidade Estadual de Santa Catarina, 2012.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro.** Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais para a sala de aula:** um manual para o professor. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

STANISLAVSKI, Constantin. **Manual do Ator.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

STRAUSS A, CORBIN J. **Pesquisa qualitativa:** técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2ª ed. Porto Alegre (RS): Artmed; 2008.

VARGAS, Suzana. **Leitura:** uma aprendizagem de prazer. 6ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

VENTURA, Marisa Aparecida; **Por que o ato de Ler nem sempre parece significativo e interessante?** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2003-6.pdf>. Acesso em 18 jun. 2018.

ANEXO A – Glossário com elementos que compõem uma peça teatral

PESQUISA: “LEITURA EM CENA NA ESCOLA: ADAPTAÇÃO DE CONTOS MACHADIANOS AO TEATRO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES”

RODA DE CONVERSA – ELEMENTOS QUE COMPÕEM UMA PEÇA TEATRAL

- Ator/atriz: aquele(a) que representa uma personagem;
- Cenário: conjunto de materiais e efeitos de luz, som, formas, que servem para criar um ambiente propício para a peça teatral;
- Cenógrafo(a): aquele(a) que cria o cenário;
- Coreógrafo(a): aquele(a) que cria a sequência de movimentos, passos e gestos das personagens;
- Diretor(a): responsável artístico pela peça teatral, é aquele(a) que integra e orienta os diversos profissionais;
- Dramaturgo: escritor que compõe peças teatrais;
- Figurinista: responsável pelas roupas e acessórios utilizados na peça teatral;
- Iluminador(a): aquele(a) que concebe e planeja a colocação das luzes em uma peça teatral;
- Maquiador(a): responsável pela pintura do rosto ou do corpo dos atores e atrizes;
- Mímica ou pantomima: peça em que o(a) ator(atriz) se manifesta por gestos, expressões corporais ou do rosto, sem utilizar a palavra;
- Peça: texto e/ou representação teatral;
- Personagem: o papel representado pelo ator ou pela atriz;
- Plateia: espaço destinado aos espectadores;
- Rotunda: pano de fundo, de flanela, feltro etc.;
- Saltimbanco: artista popular que se exibe em circos, feiras, ruas, percorrendo diversas cidades;
- Sonoplasta: aquele(a) que compõe e faz funcionar os ruídos e sons de um espetáculo teatral;
- Teatro: espaço onde se representam peças; ou coleção das obras dramáticas de um(a) autor(a), de uma época ou de um país.

ANEXO B – Textos produzidos pelos alunos após todas as etapas da pesquisa

Adaptação do Conto "A Carteira", de Machado de Assis.

Cena 1:

(Todos sentados em uma mesa, jantando e conversando.)

(A cada fala, a cena "congela" e o narrador apresenta cada personagem; o narrador vai ser como um historiador que dialoga com o público, ao contar a história; toda vez que ele aparecer, a cena deve "congelar".)

Narrador/Historiador: Irei contar a vocês a história de Honório, que se passa em uma pequena cidadezinha!

Honório: Que bom esse jantar, não?!

Narrador/Historiador: Esse é Honório, homem de 34 anos, advogado, casado com Amélia, com reputação jurídica degradada porque perde alguns casos e acaba endividando-se com os gastos excessivos feitos para agradar aos parentes e à esposa. Fica um tanto depressivo com a dívida em torno de quatrocentos mil reais, mas mantém as esperanças de que irá conseguir quitá-la. Ele esconde a real situação financeira de tudo e de todos!

Amélia: Claro, muito bom!

Narrador/Historiador: Essa é Dona Amélia, esposa de Honório. Ela faz com que o marido gaste o dinheiro que não tem em futilidades, como leques e chapéus, e ainda vive a reclamar-lhe da solidão. Tem um caso de amor com Gustavo, amigo de seu marido, com quem troca bilhetes e cartas de amor.

Gustavo: Maravilhoso, obrigado por me convidar!

Narrador/Historiador: E esse é Gustavo, advogado, amante de Amélia, mas também amigo de seu marido.

Cena 2:

(Honório caminha pelas ruas do seu bairro, desolado da vida, pensando em uma maneira de quitar suas dívidas, com muitas faturas na mão.)

Honório: Dívidas, dívidas, até quando? Como pude chegar até tal situação? Pagando vestidos, joias, jantares para Amélia... Não posso deixar que isso aconteça mais. Eu sou um jovem advogado, e preciso manter a minha reputação.

(Honório acha uma carteira no chão e a pega rapidamente, olhando para um lado e para o outro.)

Honório: Meu Deus, alguém perdeu essa carteira!

(Sai andando olhando por todos os lados.)

Cena 3:

(Honório entra em uma loja de café, caminha até o balcão e faz o pedido.)

Honório: Bom dia, moço, pode me vender um café, por favor?

Homem: Bom dia, Senhor, simples ou expresso?

Honório: Simples!

Homem: Aqui, Senhor!

Honório: Obrigada!

(Ele se senta encostado na parede, e olha para fora pensativo.)

Honório: Será que posso utilizar-me do dinheiro que, por acaso, estiver aqui dentro? Não, não posso! Devo levar a carteira à polícia, ou anunciá-la. Mas, e se fosse meu caso? Se eu tivesse perdido a minha carteira cheia de dinheiro, e alguém a encontrasse, não iriam me entregar!

(Honório pensou que poderia ficar com o dinheiro, o que lhe deu ânimo antes de abrir a carteira. Finalmente ele a abriu, quase às escondidas, trêmulo e com medo.)

Honório: Nossa! Setecentos mil reais (sussurrou). Com esse dinheiro posso pagar minha dívida.

(Depois fecha a carteira e, com medo de perdê-la, a guarda.)

(Honório ficou intrigado e muito perturbado com a quantidade de dinheiro que havia na carteira e depois de alguns segundos pegou-a novamente com muito cuidado.)

Honório: Se houver um nome, uma indicação qualquer, não posso utilizar-me do dinheiro.

(Revistando toda a carteira, ele acha algumas cartas, bilhetinhos e um cartão.)

Honório: Gustavo?

(Em um dos cartões constava o nome de Gustavo. Examinou-a por fora, e pareceu-lhe efetivamente do amigo.)

(Voltou ao interior, achou mais dois cartões, mais três, mais cinco. Não havia dúvida, era dele. A descoberta o entristeceu.)

Honório: Ai, não! Esta carteira é do Gustavo.

(Tomou a última gota do seu café e foi embora.)

Honório: Paciência, verei o que vou fazer!

(Fecham-se as cortinas.)

(Aparece o historiador/narrador no palco.)

Narrador/Historiador: Decepcionante descoberta do Honório, não? Estava todo feliz porque iria quitar suas dívidas, mas a carteira era de seu amigo, o dinheiro era de seu amigo, o amigo que também era amante de sua esposa Amélia, com quem trocara cartinhas, bilhetinhos de amor!

(Esperar 2 segundos ou 4 para falar de novo.)

Narrador/Historiador: Ops! Será que Honório leu aqueles bilhetes?

(Sai de cena e abre as cortinas.)

Cena 4:

(Chegando a casa, muito preocupado, se depara com Gustavo e a própria Amélia, sentados a mesa do jantar, jogando baralho.)

Honório: Então, amigo Gustavo, não lhe falta nada?

Gustavo: Nada!

Honório: Nada?

Gustavo: Por quê?

(Honório mete a mão no bolso e pergunta novamente.)

Honório: Não lhe falta nada?

Gustavo: Oh, falta-me a carteira. Sabe se alguém a achou?

Honório: Eu a achei.

(Gustavo pegou a carteira precipitadamente e olhou desconfiado para o amigo. Esse olhar foi para Honório como um golpe de estilete.)

Honório: Tinha nela uns bilhetes, um cartão com seu nome. Foi por isso que eu descobri.

Gustavo: Descobriu o que, meu amigo?

Honório: Que a carteira era sua. Em uma das cartas havia atrás dela seu nome, meu amigo. Agora, licença, porque vou lavar as mãos para o jantar.

(Rapidamente Gustavo e Amélia rasgam os bilhetinhos em mil pedaços.)

Gustavo: Você é um ótimo amigo, Honório! (fala nervoso, e aliviado)

Cena 5:

(Aparece o Narrador/Historiador no palco e a cena congela, com as luzes apagadas e foco somente nas personagens reapresentadas.)

Narrador/Historiador: Bom, então terei que fazer novamente as apresentações: Esse é Gustavo, amigo de Honório, mas também amante de sua esposa Amélia, falso e traidor.

(descongela a cena)

Amélia: Sim!

(congela a cena)

Narrador/Historiador: Essa é Amélia, esposa de Honório, e amante do Gustavo. Tinha nela presente a astúcia, o amor subordinado ao dinheiro.

(descongela a cena)

Honório: Ah, que isso!

(congela novamente)

Narrador/Historiador: Ah, e esse é Honório, o ator principal dessa história, amigo do Gustavo, esposo da Amélia e um corno, literalmente! Nele há representada a precariedade da sorte humana!

(Dirige-se até o centro do palco.)

Narrador/Historiador: E esse é só mais um dos casos de traição!

(Fecham-se as cortinas.)

Adaptação do conto "Brincar com fogo", de Machado de Assis.

Cena 1:

(Vanessa e Samara estavam na sacada da janela da casa de Vanessa, quando avistaram ao longe um garoto novo, era a primeira vez que Joaquim passava naquela cidade. Joaquim é um garoto nobre.)

(Joaquim vem andando mexendo no celular e passa a mão no cabelo.)

Vanessa: Há de ser meu. (rindo)

Samara: Não senhora, aquele vem destinado a minha pessoa. (num tom de reclamação)

Vanessa: Fique-se lá com Robertinho!

Samara: E você, por que não fica com o Fernandinho?

Vanessa: Pois seja a sorte!

Samara: Não, há de ser a que ele preferir.

Vanessa: Cale-se.

(Uma vira de costas para a outra e saem andando.)

Cena 2:

(Joaquim passa pela rua e, quando Vanessa vê o crush, olha fixamente com um olhar sexy, sem tirar os olhos dele.)

Joaquim: Olá!

Vanessa: Ei, tudo bem?

Joaquim: Tudo sim, e você?

Vanessa: Estou ótima! Você é novo por aqui? Como se chama?

Joaquim: Estou a passeio! Meu nome é Joaquim e você?

Vanessa: Ah, que bom, se precisar de companhia pra conhecer a cidade, estou à disposição! Eu sou a Vanessa!

Joaquim: Ok, obrigada! Bela moça! (fala sussurrando no ouvido de Vanessa)

(Depois os dois se abraçam, Joaquim sai e Vanessa dá pulos de alegria.)

Cena 3:

(Estão as duas moças conversando quando passa Joaquim e cumprimenta Vanessa.)

Joaquim: Olá, Vanessa!

Vanessa: Ei, Joaquim! (com um tom bobo, apaixonada)

(Joaquim dá um sorriso e continua andando.)

Samara: Não sabia que vocês conversaram!

Vanessa: Ele veio conversando comigo outro dia! Acho que gostou de mim!

Samara: Ou só foi educado! (com inveja)

(Vanessa ri com deboche, sai, e Samara fica com cara de raiva.)

Samara: Essa menina é uma iludida, quem há de querer uma moça magra, sem sal!

(Samara pega o celular.)

Samara: Será que ele tem Facebook? Vamos ver... Ah, achei, que gatinho! Vou mandar solicitação! Ah, será que ele vai me aceitar? Se aceitar, é porque gostou de mim!

(Com tom de animação, dá um pulo.)

Samara: Ah, ele aceitou! Agora eu desencalho! (sai pulando de felicidade)

Cena 4:

(As duas amigas se encontram pelas ruas.)

Samara: Olá Vanessa, quanto tempo, já tem duas semanas que não nos vemos!

Vanessa: Verdade, é que eu ando muito ocupada com meu relacionamento!

Samara: Ah, e eu com meu contatinho novo!

Samara: Continua a conversar com Joaquim?

Vanessa: Não!

(Dizia sem olhar na cara da outra e com um pouco de insegurança para demonstrar que estava mentindo.)

Vanessa: Há tempos que não o vejo, não sei mais nada de Joaquim, e você?

Samara: Não, claro que não!

Vanessa: Que bom, agora tenho que ir ali, amiga!

Samara: Tchau, amiga, bom te ver!

Samara: Ah, não vou contar do meu lance com o Joaquim! (joga o cabelo e sai andando)

Cena 5:

(Cada uma no seu quarto refletindo sobre Joaquim.)

Vanessa: Bom, se ele não conversa com mais ninguém, só comigo, é porque me ama.

Samara: Ele acabou com o gracejo de falar com a Vanessa, e a razão naturalmente sou eu, que estou no domínio do seu coração.

Cena 6:

(No quarto de Joaquim.)

Joaquim: Onde isso vai parar? As duas gostam de mim, e eu, por ora, gosto das duas. Como devo casar somente com uma delas, tenho que escolher a melhor! E aqui começa a dificuldade! (andando pelo palco preocupado) A Vanessa tem um ótimo jeito e gostamos das mesmas músicas, mas é muito magra! Eu e Samara gostamos dos mesmos filmes, mas ela é muita areia para o meu caminhão!

Cena 7:

(As duas na casa de Vanessa.)

Vanessa: Eu confesso, estou apaixonada por Joaquim… e estou pronta para casar com ele.

Samara: Hum… Vou pra minha casa. Tchau, Vanessa!

(Vanessa digitando no celular.)

Vanessa: Meu querido Joaquim... estou a sua espera para que possamos olhar os detalhes do nosso casamento!

(Samara em sua casa.)

(Fecha a parte da cortina em que estiver Vanessa.)

Samara: Joaquim do meu coração, meu amor, te espero em minha casa para te ver, anseio pela sua visita, pelo o dia em que chegar e pedir a minha mão!

Cena 8:

(Ao receber essas cartas Joaquim entra em desespero por ainda não saber com quem se casar, quem escolher)

Joaquim: Será que me armaram uma cilada? Não, não, não...elas me amam, são amigas, o que farei dessa situação? Meu Deus...São as duas garotas mais lindas do bairro. A quem eu darei a preferência? Vanessa ou Samara?

Joaquim: (mandando mensagem) Minha querida Vanessa, não imagina o quanto estou feliz com sua mensagem. Vou enfim, alcançar a maior felicidade do céu que quase já está autorizada por seu pai, esse homem honrado, de quem serei filho, amante e obediente! Eu amo somente você! Vamos nos casar amanhã mesmo, às 8h!

Joaquim: Agora uma mensagem para Samara! (digitando) Samara do meu coração, faltam-me palavras para dizer o júbilo que me deu a tua carta, eu era um desgraçado até meses atrás, mas repentinamente a felicidade começou a sorrir pra mim, e agora? Oh, Céus, Samara, que alegria! Eu amo somente você! Vamos nos casar amanhã mesmo às 8h!

Cena 9:

Vanessa: Eu não acredito que aquele “imundo” foi capaz de uma coisa dessas comigo, e aquela... prefiro nem dizer. Era a minha melhor amiga! Como pode ter feito isso? (gritando com raiva e tristeza ao mesmo tempo) Com certeza o burro mandou as mensagens erradas!

(Abre a outra parte da cortina que estiver fechada para aparecer Samara e fecha a parte da Vanessa.)

Samara: Eu odeio aquele homem que teve coragem de fazer isso comigo, e aquelazinha que não me disse nada? Como isso pode ser possível? Meu Deus… com certeza o burro mandou as mensagens erradas! Ah, vou ligar agora pra Vanessa, ele enganou a nós duas!

Cena 10:

(música de casamento)

(Joaquim está no palco, quando, entram Vanessa e Samara muito contentes, que juntas o empurram.)

Samara: Nós vamos nos casar!

Padre: Como?

Vanessa: Vamos casar nossa amizade!

Samara: Antes uma amizade verdadeira que um amor falso!

(As duas se abraçam e fecham-se as cortinas.)

Adaptação do conto "Um apólogo", de Machado de Assis.

Cena 1:

(A cena inicia com um diálogo entre Zé agulha e o público.)

Zé Agulha: Oi, gente! Muito Prazer! Sou Zé Agulha e trabalho aqui neste atelier há uns cinco anos. Eu já vi cada trabalho feio, que vou te contar. Também tenho que aturar um dragão de São Jorge, bruaca, que só de pensar, fico com medo. Falo de uma menina com quem "não vou com a cara", de jeito nenhum, nem por "reza braba". "Sangue de Babel"! Entra aí, trambolho!

(Camila Agulha entra no palco, com rosto empinado, disposta a brigar com Zé agulha, no atelier.)

Zé Agulha: Por que você está assim, Camila Linha, com esse ar, toda cheia de si, "se achando a última coca-cola do deserto"?

Camila Linha: Deixe-me em paz, Zé agulha!

Zé Agulha: Que te deixe em paz, Camila linha, mas, por quê? Você é insuportável, e vou falar isso quando me der na "telha"!

Camila: Que telha Zé agulha? Você não é uma casa, e sim e uma agulha e agulha não tem telha! Vê se não me irrita mais, porque senão...

Zé Agulha: Mas você é orgulhosa mesmo, hein! "Até demais pro meu gosto!"

Camila Linha: Claro que sou, amor!

Zé Agulha: Mas o que eu fiz, realmente, pra você ser tão implicante assim?

Camila: Xuxu, você tem que entender que sou eu quem mando aqui! Quem é que costura e enfeita todos os vestidos do reino? Eu sou muito melhor do que você e você não aceita! É isso!

Zé Agulha: Mas você só fura o pano, amor... (rindo de deboche) Sabe muito bem de que, na verdade, eu faço tudo e você apenas vai atrás, fazendo o que eu mando.

Camila Linha: Eu posso ir atrás, mas mesmo assim eu sou muito mais importante!

Zé Agulha: Você acha mesmo que é a mais importante? Não é mesmo; nem aqui e nem na China, querida!

Camila Linha: A verdade é que você faz um trabalho inferior ao meu, bem menor. Sabe que, por isso, "euzinha" sou muito melhor do que você, uma insignificante agulha!

Cena 2

Narrador: Ficaram nessa briga até o momento em que a baronesa chegou ao atelier para retocar seu vestido, e as duas inimigas tiveram que trabalhar juntas, mais uma vez. Imaginem a confusão que isso causou!

(As duas ficam no palco em silêncio, porém gesticulando como se estivessem continuando com a discussão até o final da fala do narrador.)

Zé Agulha: Então, querida, ainda não acredita que eu sou a mais importante?

Narrador: A Camila Linha não respondia, e continuava a fazer seu trabalho, mas sempre dando uma cutucada aqui e ali no Zé agulha. Zé também ficou de bico calado. Então, no silêncio, continuaram assim até a noite do baile.

Cena 3

(Na caixa de costura, antes do baile.)

Camila Linha: Ah, Zé agulha, "segura essa", meu bem: quem está indo no vestido da baronesa para o baile, hein? Isso mesmo querida: euzinha aqui, é claro. (com muita ironia)

Narrador: Léo Alfnete, depois de ser utilizado pela costureira, para finalizar os detalhes do vestido, foi transferido para a caixa de papelão grande, onde estavam Camila Linha e Zé Agulha.

Léo Alfinete: Zé agulha, viu? Larga de ser idiota, você sempre vai abrir caminho para essa ridícula e ela sempre vai passar por cima de você! Agora vê se fica esperta e faça seu trabalho!

Cena 4:

(Noite do baile.)

Narrador: Enfim, chegou a tão esperada noite do baile e a baronesa estava toda esplendorosa com o seu vestido novo.

Baronesa: Não é qualquer baile, é o baile dos meus sonhos.

(O par da baronesa, com roupa de gala, entra no palco e começa a dançar com a baronesa a valsa.)

Narrador: Contei essa historia por que há muita agulha servindo de linha por aí! Na realidade, não podemos ser mais importantes que as outras pessoas, devemos trabalhar todos juntos para que o mundo seja melhor e justo!

Adaptação do conto "Umas férias", de Machado de Assis.

Cena 1:

(A notícia – na sala de aula.)

Narrador: Os dias pareciam passar normalmente até que, em um infeliz dia, algo de ruim estava para acontecer…

(Pedro está sentado dentro da sala de aula, quando de repente Joice, a coordenadora, aparece chamando-o para dar a notícia).

Joice: Pedro, pode se dirigir à sala do diretor, por favor?

(Joice o leva à diretoria.)

Joice: Pedro, infelizmente, temos uma má notícia para te dar...

(Ao entrar, ele se depara com o seu tio e fica surpreso.)

Tio: É o teu pai... Ele teve um infarto.

Cena 2:

(A caminho do hospital.)

(Pedro começa a ter uma crise de choro, logo em seguida, seu tio e Joice o levam ao hospital para ver seu falecido pai, onde sua família está em prantos.)

Tio: Calma, Pedro! Vamos ao hospital pra você poder ver seu pai.

(No hospital.)

Mãe: Meu filho, tudo vai ficar bem! Deus escolhe as pessoas para morar com ele, e dessa vez ele levou seu pai.

Narrador: Pedro entra em prantos, pois cai a ficha de que seu pai morreu mesmo e ele começa a perceber a realidade.

Pedro: Mas como isso aconteceu?

Mãe: Seu pai estava trabalhando muito, e por causa do estresse ele teve um infarto. A gente não sabia como dar a notícia, então, preferimos reunir todos os parentes para te dar a notícia, meu filho.

Pedro: Como assim? Meu pai? Não posso acreditar! (espanto)

Mãe: É filho, muito triste, mas é a verdade! Enterraremos seu pai nesta noite.

(Pedro sai de cabeça baixa.)

Cena 3:

(No enterro.)

(Pedro estava chateado, chorava diante de seu falecido pai.)

Mãe: Filho, você tem que ser forte nesse momento, você agora é o homem da casa!

Tio: Exatamente, garoto, o meu irmão era forte e como você é filho dele, deve honrar a sua imagem.

Pedro: Acho que consigo. (ainda muito triste)

Cena 4:

(Pós-enterro.)

Narrador: Depois de algumas horas, seu pai havia sido enterrado.

(Todos estão em sua casa com alguns parentes mais próximos.)

Primo: Oi Pedro! Eu… Sinto muito por sua perda. (diz olhando para trás para confirmar que estava certo)

(Pedro repara seus padrinhos vindo em sua direção.)

Padrinho: Oi, meu filho! Como está?

(A frase toca o garoto que, imediatamente, abaixa a cabeça e os seus padrinhos abaixam o braço.)

Madrinha: Você gostaria de ir para nossa casa, passar alguns dias lá, para esquecer as coisas?

Pedro: Penso que minha mãe não iria deixar, acho que ela precisa de mim.

(Ao ser dito isso sua mãe e seu tio se aproximam para conversar.)

Mãe: Tudo bem, filho, seu tio irá ficar comigo. Pode ir..

Padrinho: Viu? Ela está bem. Igor, vá ajudá-lo a arrumar suas coisas!

Madrinha: Quando você quer que ele volte?

Mãe: Pode ficar o tempo que quiser, ele precisa mesmo descansar e aceitar isso...

Tio: Meu irmão estará com ele nesse meio tempo.

Cena 5:

(Descanso.)

Primo: Chegamos em casa! Você quer jogar algum jogo ou brincar de alguma coisa?

Padrinho: Primeiro você toma seu banho, Pedro, pois ainda estamos sujos do cemitério...

Madrinha: Enquanto você tomar banho, eu vou fazer algo para você comer…

Narrador: Pedro passou o resto da semana na casa de seus padrinhos e isso o ajudou a aprender a suportar a dor de ter perdido seu pai.

APÊNDICE A – Questionário de investigação prévia

PESQUISA: “LEITURA EM CENA NA ESCOLA: ADAPTAÇÃO DE CONTOS MACHADIANOS AO TEATRO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES”

MESTRANDA: JOYCE GALON DA S. MORONARI

ORIENTADORA DA PESQUISA: PROF. Dr. LUCAS DOS PASSOS E SILVA

INVESTIGAÇÃO PRÉVIA – PRÁTICAS DE LEITURA

Nome: _____

Escola: _____

Turma: _____ Data: _____

Prezado aluno,

Este questionário faz parte de uma pesquisa que está sendo realizada no Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, do Instituto Federal Tecnológico (IFES), sobre suas práticas de leitura, escrita, e o que sabem sobre o gênero dramático e suas relações com o teatro.

Para que possamos alcançar os objetivos propostos, é importante que você preencha os dados solicitados com muita atenção e responsabilidade, sendo o mais verdadeiro possível.

- Você gosta de ler? Se sim, que tipos de leitura prefere? Se não, por que não gosta?
- Você gosta de escrever, de produzir textos? Quais tipos de texto costuma produzir?
- O que você entende por gênero dramático? Já estudou sobre isso?
- Já foi a algum Teatro? Qual?
- Gosta de assistir a peças teatrais?
- Já participou de algum teatro na escola ou em outro espaço? Como foi a peça?

7. Qual a frequência de sua leitura?

( ) diária ( ) semanal ( ) mensal ( )anual

8. Quanto tempo gasta nessas leituras?

( ) alguns minutos ( ) uma hora ( ) + de uma hora ( ) não perco tempo

9. Profundidade da sua leitura:

( ) leio até o fim do livro

( ) só começo e não termino

( ) leio só algumas partes interessantes

( ) aproveito a leitura dos colegas

( ) leio só o resumo

( ) não leio nada

10. Leio por... ( ) obrigação ( ) gosto ( ) adquirir conhecimento

11. Quantos livros completos você leu neste ano e no ano passado? Caso tenha lido algum, Indique, por favor, os nomes de três livros que leu nos últimos dois anos:

_____

_____

_____

APÊNDICE B – Questionário de investigação prévia (continuação)

PESQUISA: “LEITURA EM CENA NA ESCOLA: A ADAPTAÇÃO DE CONTOS MACHADIANOS AO TEATRO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES”

VESTIGAÇÃO PRÉVIA – MACHADO DE ASSIS/TEXTO NARRATIVO

Nome: _____

CONTO ESCOLHIDO: _____

Para refletir e responder:

- Você conhece alguma obra de Machado de Assis? Já ouviu falar sobre ele antes das atividades que estamos realizando neste ano? Onde e em que momento?

- Você se lembra de alguma história que já leu (de qualquer escritor)? Conhece um texto narrativo? Onde costuma ler esse tipo de texto?

- Toda história tem narrador?

APÊNDICE C – Atividades de Pré-leitura

PESQUISA: “LEITURA EM CENA NA ESCOLA: A ADAPTAÇÃO DE CONTOS MACHADIANOS AO TEATRO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES”

ESCOLHA DO CONTO – ATIVIDADES DE PRÉ- LEITURA

Nome: _____

CONTO ESCOLHIDO: _____

Para refletir e responder:

- Depois do vídeo que assistimos sobre a história de Machado de Assis e da música feita em sua homenagem de Martinho da Vila, o que mais te chamou a atenção?

- O que os textos narrativos têm em comum geralmente?

- A que nos remete o título do conto? Traz informações suficientes para que possamos descobrir, de imediato, qual o assunto tratado por Machado de Assis nesse conto?

- Sobre o que falaríamos num conto com esse nome? O que podemos supor/imaginar?

APÊNDICE D – Atividades de Leitura

PESQUISA: “LEITURA EM CENA NA ESCOLA: A ADAPTAÇÃO DE CONTOS MACHADIANOS AO TEATRO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES”

ESCOLHA DO CONTO – ATIVIDADES DE LEITURA

Nome: _____

CONTO ESCOLHIDO: _____

Para refletir e responder:

- Agora que já tentamos desvendar o assunto do conto, vamos fazer a leitura dos contos para descobrir a verdadeira história. Iremos fazer uma leitura silenciosa, descobrindo sobre o que realmente trata o conto para que possam contar depois para o colega.

- Perceba com sua leitura se suas expectativas estão sendo confirmadas: a história é como imaginava quando falamos antes de ler a história? Por quê?

- O título do conto é pertinente em relação ao assunto do texto? Qual foi o fato mais importante que parece ter desencadeado as demais ações?

- A linguagem é simples de entender? Caso perceba palavras que estejam difíceis de interpretar e que, assim, impeçam de entender o sentido do período lido, use o dicionário. Machado de Assis, o autor desse conto, é detalhista?

APÊNDICE E – Atividades de Pós-leitura

PESQUISA: “LEITURA EM CENA NA ESCOLA: A ADAPTAÇÃO DE CONTOS MACHADIANOS AO TEATRO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES”

ETAPA: PÓS-LEITURA:

Nome: _____

CONTO ESCOLHIDO:

_____

- Qual a temática desenvolvida por Machado de Assis nesse conto? É feita alguma crítica pelo autor? Quais elementos do texto comprovam essa ideia?
- Resuma a história que leu (mentalmente ou por meio da escrita para não esquecer) para contar a seu colega.
- Você já ouviu falar sobre o que acontece na história? Você conhece alguém que já passou por uma situação como esta? O que a pessoa fez ou o que aconteceu com ela?
- O texto envolve alguma reflexão que considera importante para a vida em sociedade?
- Caso pudesse modificaria o final da história? Como poderia ser?
- O que pensou das ações das personagens? Deveriam ser diferentes a seu ver? Mudaria algumas ações se você fosse o autor do texto?
- Caso tenha acesso à internet, pesquise como interpretam algumas pessoas ou críticos que leram esse mesmo conto que você leu. Isso pode ampliar a sua interpretação, levando-o a compreender os vários pontos de vista sobre a história.

APÊNDICE F – Preparação Ida ao Teatro

	EEEFM "CATHARINA CHEQUER" Rua Alecrim, 217 – Novo México – Vila Velha(ES)	

NOME:_____

TURMA: _____ DATA____/____/_____

ÍDA AO TEATRO MUNICIPAL DE VILA VELHA (ES) PARA ASSISTIR A UM ESPETÁCULO
INFORMAÇÕES E ORIENTAÇÕE PRÉVIAS

Espetáculo: "As malas que eu carrego"
Texto, direção e atuação: José Celso Cavaliéri
A peça é apresentada pela Cia Teatral JC e tem texto, direção e atuação de José Celso Cavaliéri, que é professor de teatro, além de ter escrito e dirigido centenas de espetáculos no Espírito Santo. No monólogo, José Celso apresenta vários personagens, utilizando diversas malas e bolsas para satirizar situações atuais.

Teatro Municipal de Vila Velha (ES):
O Teatro Municipal de Vila Velha "Elio de Almeida Vianna" está no prédio da antiga sede da Prefeitura e desde 1992 funciona como teatro. Em 2015 retornou a suas atividades após aquisição de equipamentos de iluminação e sonoplastia e está em pleno funcionamento. Está sob gestão Cultural de Anderson Lima e a agenda de eventos sob gestão de Carlos Francisco.
Em 1960, o prefeito Tuffy Nader construiu a moderna sede para os serviços municipais do Executivo e da Câmara Municipal, com objetivo de perpetuar o início de um novo tempo na trajetória da cidade. Com determinação própria de homem dinâmico e empreendedor, idealizou marcar essa transição com uma obra, que além de bonita, fosse útil e se constituísse num marco da cidade, que abandonava a velha imagem da pobreza para alçar vôo nos ideais do progresso e da cultura. Na empreitada, convidou o arquiteto capixaba Elio de Almeida Vianna para fazer o projeto, marcado pelas linhas de equilíbrio que compõem as suas quatro fachadas e por um espaço físico interno que abrigaria o Poder Executivo, além de moderno auditório e demais dependências para o Poder Legislativo.

Capacidade: 280
Horário de funcionamento: segunda a sexta das 8 h as 18 h de segunda a domingo durante eventos
Telefone Público: (27) 3388-4213

Localização e distância: 16 min. (5,4 km) via R. Alcindo Guanabara

Orientações:
Durante a visita, é necessário:

Manter o silêncio (desligar o celular), a não ser nos momentos de interação na peça;
Ter um olhar observador e crítico em relação a tudo o que envolve a peça, inclusive o espaço;
Prestar atenção durante todo o espetáculo;
Agir com respeito ao local e às pessoas que nele trabalham, ou que estão envolvidas com a peça;
Interagir ou fazer perguntas pertinentes nos momentos adequados;
Aplaudir ou assobiar também nos momentos oportunos.

Momento de reflexão antes da peça.
(Questões a serem respondidas/refletidas antes da ida ao Teatro):

Você já foi a algum Teatro antes? _____ Se sim,qual? _____

Você já foi ao Teatro Municipal de Vila Velha? _____

Você lembra qual foi ou como foi a peça?
_____

Já assistiu a alguma peça teatro em outros locais? (Escola, rua, comunidade, etc.)
_____

Se sim, quais peças e em quais locais?
_____

Gosta de teatro?_____ Gosta de participar de teatro?
_____

Já se envolveu com uma peça teatral em algum momento? Como foi?
_____
_____

Sobre o espetáculo “As malas que eu carrego” que iremos assistir, pensando nesse título, sobre o que você acha que é essa peça?

_____
_____
_____

Como imagina que seja o cenário dessa peça? Como acha que poderia ser o figurino da personagem dessa peça?

_____
_____
_____
_____

“Mala” pode ter vários sentidos e não se referir somente à mala de couro ou outro material, de viagem que conhecemos. Que outras malas você tem, além dessas? Existem malas na sociedade com as quais precisamos conviver?

_____
_____
_____
_____

Quais malas você geralmente tem que carregar e que são mais pesadas do que as de viagem? Você acha que já foi mala para alguém em algum momento?

_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE G – Reflexões Após Ida ao Teatro

	EEEFM "CATHARINA CHEQUER" Rua Alecrim, 217 – Novo México – Vila Velha(ES)	

Momento de reflexão após ida ao Teatro.

1. Gostou de ter ido ao Teatro Municipal de Vila Velha? Acha importante que as outras escolas do município onde você mora também realizem atividades como essa? Por quê?

2. O espetáculo que assistiram "As malas que eu carrego" era com vocês tinham imaginado na aula antes de irmos?

3. Comente sobre como era o cenário, o figurino, a iluminação e sons.

4. Se você pudesse mudar o cenário, figurino, som e iluminação como seria?

5. Com suas palavras, explique: sobre o que é a peça?

6. O que você aprendeu ou refletiu com essa peça?

7. Descreva uma cena que, para você, é a mais importante e que te chamou mais a atenção.

APÊNDICE H - Carta de autorização

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENO DE PESQUISA NA EEEFM "CATHARINA CHEQUER"

Vila Velha (ES), 30 de Maio de 2019.

Ilustríssimo Senhor Diretor Willian Mantovani,

Eu, Joyce Galon da Silva Moronari, responsável principal pelo projeto de pesquisa de Mestrado Leitura em cena na escola, venho pelo presente, solicitar vossa autorização para realizar este projeto de pesquisa na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "Catharina Chequer", para trabalho de pesquisa sob o título "LEITURA EM CENA NA ESCOLA: A ADAPTAÇÃO DE CONTOS MACHADIANOS AO TEATRO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES", orientado pelo Professor Dr. Lucas dos Passos e Silva. Esta atividade possui mínima possibilidade de danos à dimensão física, psiquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano participante desta pesquisa, já que todas as ações serão realizadas na instituição escolar no período entre Junho e Dezembro de 2019.

A qualquer momento vossa senhoria poderá solicitar esclarecimentos sobre o desenvolvimento do projeto de pesquisa que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá retirar sua autorização. Os pesquisadores estão aptos a esclarecer todos os pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para solucionar ou contornar qualquer mal estar que possa surgir em decorrência da pesquisa.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos e que, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de vossa instituição como nome, endereço, e outras informações pessoais não serão em hipótese alguma publicados. A participação será voluntária, não fornecemos por ela qualquer tipo de pagamento.

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Willian Mantovani, responsável pela Instituição Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "Catharina Chequer" declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento como Instituição coparticipante desta pesquisa poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo à esta Instituição ou ainda, a qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta Instituição. Declaro também, que não recebemos qualquer pagamento por esta autorização bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

Diretor Willian Mantovani

WILLIAM MANTOVANI
DIRETOR ESCOLAR
EEEFM CATHARINA CHEQUER
PORT. Nº 3413 S de 12/03/2019

Pesquisadora: Joyce Galon da Silva Moronari

APÊNDICE I – Termo de Assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,_____, de número de CPF_____, responsável pela estudante _____, cursando _____ do ensino fundamental na EEEFM “Catharina Chequer” autorizo a participação desse(a) educando(a) na pesquisa “Leitura em cena na escola: a adaptação de contos Machadianos ao teatro para a formação de leitores” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, IFES campus Vitória(ES), conduzida pela pesquisadora Joyce Galon da S. Moronari que será realizada na unidade Estadual de ensino. Entendo que neste estudo o(a) estudante irá realizar atividades atividades dentro e fora da escola com o objetivo principal de estimular a leitura de obras de Machado de Assis por meio do gênero dramático e propor um manual com atividades sequenciadas que forem desenvolvidas, a fim de que outros professores que queiram trabalhar com esse gênero possam utilizá-lo. Sei que poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou qualquer outra informação que for necessária através do e-mail ética.pesquisa@ifes.edu.br ou pelo telefone (27) 33577518, bem como com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória ou pelo telefone (27) 3331-2247. Tenho ciência de que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para o aluno, para a escola e para a sociedade. Sei também que há garantia de que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta pesquisa serão confidencias, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do aluno. Tenho ciência de que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para a estudante, para a escola e para a sociedade. Sei também que há garantia de que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta pesquisa serão confidencias, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação da estudante.

Vitória, _____ de _____ de 2019.

_____