



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
FACULDADE DE LETRAS E ARTES – FALA  
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DLV  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

NÁDIA DOMINGOS DE AGUIAR CORDEIRO

**O GÊNERO ROTEIRO TEATRAL PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA EM  
LÍNGUA MATERNA**

MOSSORÓ / RN  
2015

NÁDIA DOMINGOS DE AGUIAR CORDEIRO

**O GÊNERO ROTEIRO TEATRAL PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA EM  
LÍNGUA MATERNA**

MOSSORÓ/RN  
2015

**Catálogo da Publicação na Fonte.**

**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Cordeiro, Nádia Domingos de Aguiar

**O GÊNERO ROTEIRO TEATRAL PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO  
ESCRITA EM LÍNGUA MATERNA. / NÁDIA DOMINGOS DE AGUIAR  
CORDEIRO. – MOSSORÓ, RN, 2015.**

108 p.

Orientador: Profa. Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa

Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

Bibliotecária: Jocelania Marinho Maia de Oliveira – CRB 15 319

NÁDIA DOMINGOS DE AGUIAR CORDEIRO

**O GÊNERO ROTEIRO TEATRAL PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA EM  
LÍNGUA MATERNA**

Trabalho desenvolvido para o Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - do Departamento de Letras Vernáculas – DLV, da Faculdade de Letras e Artes – FALA, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como prerequisite para obtenção do grau de mestra em Letras.

Aprovado em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

Conceito: \_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa (UERN)  
(ORIENTADORA)

---

Profa. Dra. Luciana Dantas Mafra (UFERSA)  
(EXAMINADORA)

---

Prof. Dr. José Alves Barbosa Roberto (UERN)  
(EXAMINADOR)

À minha família, em especial à minha mãe, Nadir Aguiar, meu pai, José Domingos, pelo amor, carinho, paciência e, principalmente, pelo investimento na educação que fiz valer a pena. E aos meus irmãos (Tarcísio, Narcílio e Danielle) que são guerreiros e constroem novas histórias a cada dia.

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. José Roberto Barbosa que confiou em meu trabalho e não desistiu de mim.

À Professora Dra. Sílvia Barbosa que concluiu comigo essa defesa e foi brilhante em sua orientação

À Professora Ms. Ana Maria Carvalho, uma profissional completa, com: inteligência e ética.

À Professora Esp. Maria Gorete Rodrigues, um anjo que apareceu no momento ideal.

À Secretária do PROFLETRAS, Candice Cristiane Apolinário, sempre atenciosa com todos.

À Professora Lorna Etiene Castelo Branco, uma amiga certa nas horas incertas.

À Sra. Rosa Carneiro, uma amiga com amor maternal.

Ao Professor Dr. Júlio Ribeiro, que acompanhou meu Projeto até a qualificação.

À Ana Carla Azevedo, pela excelente acolhida, à Elisandra Lima pela ótima companhia nas viagens e à Januária Mesquita pela bela dupla que formamos nos seminários.

Aos amigos do grupo Acep (Associação Cearense de Estudos e Pesquisas): Alisson, Josélia, Julieth, Andréa e Ramires, pelo empenho na peça TCC (Trabalho de Conclusão de Curso); Amanda Gomes fiel amiga, e Professor Dr. Marcus Vinicius Veras Machado, amigo sensível das artes.

Ao meu marido, Thiago Almeida, pelo apoio incansável desde sempre, pelo respeito, amor e companheirismo constante, e aos meus filhos, amor maior, Gabriel e Nathielle.

À Capes, pela bolsa concedida.

“A vida é uma peça de teatro que não permite ensaios. Por isso, cante, chore, dance, ria e viva intensamente, antes que a cortina se feche e a peça termine sem aplausos.”

([Charles Chaplin](#))

## RESUMO

O assunto a ser tratado neste estudo é a compreensão da escrita: a construção de roteiros teatrais no ensino da língua materna, no que diz respeito à produção de textos teatrais para a encenação na aula de língua materna. Objetiva-se com este estudo promover a produção escrita do aluno, nas aulas de língua materna, por meio de intervenção pedagógica com base nos gêneros textuais, especialmente o texto teatral. Quanto aos objetivos específicos foram definidos: possibilitar o ensino da língua materna através da criação de poesias, contos e textos teatrais que despertassem o interesse no aluno e avaliar o processo de desenvolvimento do aluno através da intervenção por meio de oficinas de produção textual. Trata-se de uma pesquisa interventiva, bibliográfica, qualitativa, com levantamento da literatura científica em fontes secundárias. Os resultados demonstram a importância da leitura e da escrita para os alunos e a da prática da autonomia didática que o professor precisa ter para a aplicação do lúdico, não somente no que tange à brincadeira/ao jogo, mas também na busca da arte abrangendo a poesia, o teatro e o conto, que são capazes de desenvolver a criatividade e, ao mesmo tempo, gerar saberes.

**Palavras-chave:** Teatro; Escrita; Língua materna; Oficina.

## **ABSTRACT**

The subject to be treated in this study is the understanding of writing: the construction of theatrical scripts in the mother tongue teaching, as regards the production of theatrical texts for staging in class mother tongue. Objective with this study promote the production of student writing, in mother tongue classes, through educational intervention based on genres, especially the theatrical text. As for the specific objectives were defined: to allow the teaching of the mother tongue by creating poems, short stories and dramas that arouse interest in the student and evaluate the student's development process by intervening through text production workshops. This is an interventional research, literature, qualitative, a survey of the scientific literature on secondary sources. The results demonstrate the importance of reading and writing for students and the practice of teaching autonomy that the teacher need to have for applying the playful, not only with regard to the joke / the game, but also in pursuit of art covering poetry, theater and tale, who are able to develop their creativity and at the same time generate knowledge.

**Keywords:** Theatre; Writing; Mother tongue; Workshop.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA.....</b>	<b>17</b>
2.1 PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DA LEITURA E DA ESCRITA.....	17
2.1.1 O Processo da Leitura.....	20
2.1.2 A construção da língua escrita: um processo de aquisição.....	25
2.1.3 A importância do lúdico no processo da escrita.....	29
2.2 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS COMO BASE PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	31
<b>3 O ENSINO DA ESCRITA NA PRODUÇÃO DE TEXTOS TEATRAIS.....</b>	<b>36</b>
3.1 O SUJEITO E O TEXTO TEATRAL.....	38
<b>4 O DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA ORAL E ESCRITA NA PEÇA TEATRAL. 40</b>	
4.1 TEATRO NA SALA DE AULA.....	45
<b>5 CAMINHOS PERCORRIDOS: METODOLOGIA DO TRABALHO NA PESQUISA INTERVENTIVA.....</b>	<b>49</b>
5.1 DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA DE INTERVENÇÃO.....	50
5.2 CAMPO DE PESQUISA.....	52
5.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	52
5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	53
<b>6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>58</b>
6.1 DESENVOLVIMENTO DO DIAGNÓSTICO LEITURA E ESCRITA.....	58
6.2 DESENVOLVIMENTO DA OFICINA 1.....	64
6.3 DESENVOLVIMENTO DA OFICINA 2.....	65
6.4 DESENVOLVIMENTO DA OFICINA 3.....	68
6.4.1 Desenvolvimento da oficina 3 – Reescritas das cenas.....	71
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>79</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>83</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde cedo, ainda quando morava em Itapipoca, senti uma necessidade de expressar-me diante de amigos de forma diferente, chamava atenção de todos numa simples conversa com amigos, seja pela forma de falar articulada, seja pelo gestual expressivo. E, assim, percebi minha vocação pelas artes cênicas, que aceitei de pronto: vivo em função desse ofício até hoje e multiplico meus conhecimentos com meus alunos, conforme Deus me concedeu.

Em 1995, durante o curso de Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), descobri-me apaixonada pela escrita, principalmente por textos teatrais. Em 1996, fiz um curso básico de teatro, e após um ano apresentei no Teatro José de Alencar, um espetáculo chamado: SPTZ: PIPOCA E CRUZ, sobre prostituição infanto-juvenil. Foram várias peças encenadas e outras tantas escritas, que devido à minha formação, consigo escrever e dirigir com um bom desempenho sempre que solicitada por empresas em Fortaleza.

Em 2002, prestei um concurso para Secretaria Municipal de Educação de Caucaia (há 10km de Fortaleza) em que estou lotada até hoje como professora de educação básica no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Como em toda escola pública, enfrento dificuldades para ministrar minhas aulas, como pensar em aulas de campo com os alunos (visitar museus, centros culturais etc.), ou ter material didático para dinamizar as aulas (*data-show/computador*).

Porém, diante de tudo isso, como educadora, sei que podemos fazer aulas diferentes e que não precisa de tantos recursos, para que seja atraente para os alunos e para toda comunidade. Daí surgiu a ideia principal para este trabalho, escrever peças teatrais com os alunos.

Existe uma escassez de textos teatrais fáceis e com temas educacionais para montagem nas escolas. Nas minhas aulas, procuro contribuir com aulas dinâmicas e interativas, sempre valorizando a leitura e a prática da escrita. Com isso, tenho o retorno dos alunos na entrega do processo ensino-aprendizagem, da melhor forma, seja liderando a turma para falar, ou representando uma peça teatral.

Quando lecionava numa escola na zona rural, há 30km de Fortaleza, percebemos a necessidade de uma maior conscientização da comunidade com as

necessidades básicas de higiene, como: tomar banho, prevenção de doenças e escovar os dentes. Então, reunimos a turma de 8º ano e escrevi um texto sobre escovação: **TODOS CONTRA À CARIE**. Lemos, ensaiamos e encenamos na escola para o dentista do posto de saúde próximo.

Posteriormente, todos na escola queriam encenações sobre o Dia das mães, Dia dos pais, Festa de Natal, peças infantis, Coleta Seletiva, educação no trânsito etc. Então, sobre isso foi a minha defesa na Pós-Graduação (GESTÃO ESCOLAR-UVA): **O ESTUDO DA ARTE CÊNICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II DA ESCOLA MARIA GOMES BRASILEIRO (2005)**. Nesse mesmo ano, devido ao meu trabalho de arte na escola, fui convidada para fazer um grupo na Secretaria de Educação de Caucaia. Selecionei 15 alunos de 4 escolas e iniciamos um grupo de leitura e contação de histórias, chamado: **AMIGOS DA LEITURA**. Esse foi um projeto com iniciativa das Primeiras Damas do Ceará, e apoio do Governo Estadual.

Particpei de uma seleção de um texto sobre **DIREITOS E DEVERES DO CONSUMIDOR**, em que ganhei o primeiro lugar. Com prestígio na cidade fui ficando conhecida, até ser descoberta por um professor da UFC (Dr. Marcus Vinicius Machado Veras), na época Secretário de Finanças do município, que me fez o convite para acompanhá-lo em palestras com temas variados: **CORRUPÇÃO, EDUCAÇÃO FISCAL, ORÇAMENTO PARTICIPATIVO, EDUCAÇÃO FINANCEIRA, MICROEMPREENDEDOR, LEI DE ACESSO À INFORMAÇÃO E TCC**. Para cada tema, escrevi um esquete teatral de forma leve, engraçada e informativa. Assim, as palestras se tornam dinâmicas e descontraídas, contam com um público de universitários e/ou profissionais da área de cada tema. O grupo de atores, que começaram no projeto em 2005, com alunos, hoje são cinco profissionais graduandos em diversas áreas: contábeis, administração e letras. Cada participante do grupo recebe uma bolsa de um salário mínimo e tem como principal patrocinador a Associação Cearense de Estudos e Pesquisas - ACEP, que teve o projeto iniciado em 2008.

Paralelo a esse trabalho desenvolvo com a Empresa de ônibus VITÓRIA, desde 2011, um trabalho de formação teatral em escolas do município de Caucaia. O projeto conta com 40 crianças que estudam do 3º ano ao 5º ano (8 anos -11 anos), sempre com temas que envolvem a questão ambiental, como coleta seletiva e água. A convite da Secretaria de Educação de Aquiraz, iniciei em 2014, um

trabalho, em três escolas, escrevendo e encenando peças educacionais, com 20 crianças.

Diante desse trabalho desenvolvido em tantos lugares com tantas pessoas, vi a possibilidade de defender meu projeto de pesquisa sobre escrita, em que os meus alunos do Fundamental II, em Caucaia, fazem a prática da criação. Com minha orientação e com muito estudo as pessoas envolvidas integram uma comissão de **escritores da escola**, responsáveis em liderar o projeto, com alunos do 6º ano.

Fala-se muito em escrita, mas claro, que essa iniciativa também abrange a leitura, a pesquisa, a criatividade e o fortalecimento de formarmos líderes não apenas na escola, mas também fora dela.

O ensino clássico da língua portuguesa pode ser caracterizado por seu feito predominantemente normativo e conceitual. Esse tratamento privilegiado da forma se faz visível na atenção especial dedicada à ortografia, à produção e à sintaxe. Assim, o estudo se faz relevante por mostrar a importância e a ligação entre a leitura e a escrita em sala de aula. Visa, desse modo, facilitar o processo de integração da criança com o mundo em que vivemos, pois podemos constatar que a vida cotidiana está cheia de oportunidades de leitura e que, durante um dia de aula, a criança pode e deve, inúmeras vezes, lançar mão desse recurso. Permite, também, uma interseção entre conteúdos de diferentes eixos de trabalho, proporcionando à criança uma aprendizagem contextualizada de forma lúdica e prazerosa.

O interesse de pesquisar e conhecer com maior profundidade a prática educativa escolar em leitura e escrita surgiu durante o período em que trabalhei em uma escola pública de Caucaia/CE, que atende criança do Ensino Fundamental. A experiência desenvolveu-se em uma escola da rede pública do Ceará. Durante a observação sistemática foi possível desenvolver um trabalho baseado no teatro e na valorização do trabalho que os estudantes produziram.

Segundo Brazelton e Greenspan (2002), durante os primeiros anos de vida a criança exige uma atenção redobrada e é durante esse período que o alicerce do desenvolvimento intelectual, emocional e moral são moldados. Esses autores defendem que as crianças, nos primeiros dois anos de idade, deveriam ser cuidadas pelos pais, caso os mesmos tenham opção e sejam capazes de fazê-lo de forma adequada. Assim, ensinar a leitura e a escrita requer uma atenção especial no que concerne à compreensão e aos conhecimentos psicológicos das necessidades do estudante.

Segundo Lowenfeld (1977), as manifestações artísticas podem favorecer o crescimento e o desenvolvimento das crianças, patrocinando sua felicidade como seres humanos. E mais:

As manifestações artísticas, iniciadas nos primeiros anos de vida, podem significar para nossos filhos a diferença que existe entre indivíduos adaptados e felizes e outros que, apesar de toda a capacidade, continuam, às vezes, desequilibrados e encontram dificuldades em suas relações com o próprio ambiente (LOWENFELD, 1977, p. 19).

O estudo envolve além de aspectos artísticos, a leitura e a escrita, no qual, compreende-se que para o aluno escrever é necessário que saiba entender o que lê, haja vista que a leitura é uma fonte de conhecimento que serve de estímulo e motivação para que o estudante goste da escola, de estudar e de produzir seus textos de forma agradável. Dessa forma, a escola deve se constituir num espaço de construção da leitura e da escrita por meio de práticas incentivadoras de um processo no qual o leitor e escritor realiza um trabalho ativo, construtivo a partir dos seus conhecimentos adquiridos no seu dia a dia.

A forma de ler está estritamente relacionada à escrita, mas sua aprendizagem está tradicionalmente ligada aos atributos linguísticos, culturais, sociais e à formação do sujeito, seja como meio de permitir ao indivíduo a aquisição do conhecimento em vários ambientes, como: escola, igreja, casa, e outros; seja como meio de viabilizar sua atuação social no desenvolvimento como cidadão.

É função do professor fornecer ao aluno condições adequadas para que a leitura se efetive com compreensão e a produção escrita seja eficazmente desenvolvida. Em face disso, surge a necessidade de se discutir sobre o processo de escrita relacionada ao ensino da língua materna, dada a sua relevância para o processo ensino-aprendizagem.

Charmeux (2000) menciona que efetuar a leitura de uma proposta remete a compreensão do texto, do que ele quer falar. Nessa direção, Vygotsky (1996, p. 40) observa sobre o aspecto da leitura como algo que possa reconstruir as propostas de produções, afirmando, outrossim, que “Ler é compreender”. Da mesma forma, Cagliari (1998, p. 33) afirma, expondo em sua visão que “[...] a leitura não se efetiva sem compreensão”. Nessa perspectiva, durante as aulas de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte –

UERN, foi fortalecida a compreensão da seguinte problemática que durante nossa vida profissional vem nos preocupando: partindo da premissa de que os alunos do Ensino Fundamental têm tanta dificuldade de compreender e produzir textos, questionamos: o que fazer? Que metodologia adotar?

Para esta pesquisa, teve-se como objetivo geral promover a produção escrita do aluno, nas aulas de língua materna, por meio de uma intervenção pedagógica, com base nos gêneros textuais, especialmente o texto teatral. Dessa forma, a pesquisa desenvolveu-se a partir de um ato interventivo através de oficinas e de observações efetuadas com os alunos, teremos como resultado final a produção e encenação de um texto teatral.

Quanto aos objetivos específicos foram definidos: possibilitar o ensino da língua materna através da criação de poesias, contos e textos teatrais que despertassem o interesse no aluno e avaliar o processo de desenvolvimento do aluno através da intervenção por meio de oficinas de produção textual.

Com este trabalho, além da satisfação pessoal, contribui-se para a construção de modelos relacionados às formas de escrita, como o teatro, por exemplo, e tem como finalidade a formação de leitores competentes, com função de escritores e atores. Irandé Antunes (2009) demonstra preocupação com os modos tradicionais de ensino da língua portuguesa, apontando que os objetivos primordiais dessa língua visa ampliar a comunicação dos educandos, capacitando-os na utilização da leitura e da escrita. É preciso que o educador tenha a capacidade de desenvolver atividades que proporcionem o entendimento ao educando, tendo assim autonomia didática e controle de suas aulas, ouvindo e lendo textos que estão em voga, trabalhando oportunamente nas produções orais e escritas de seus alunos, buscando assim novas alternativas para execução de seu ofício.

É preciso entender os sentidos do enredo e, assim, empenhar-se na realização consciente de um trabalho linguístico, o qual realmente tenha sentido para si, inserindo-se neste aspecto o teatro, e isso só é conseguido à medida em que a proposição de produção textual seja bem clara e definida, apresentando-se as “coordenadas” do contexto de produção.

Considerando que a escola é o espaço ideal para a aplicação das pesquisas sobre a produção de textos e o ensino da língua é fonte para a produção das peças teatrais, não há como deixar escapar a possibilidade de conduzir uma discussão

mais sistemática e produtiva dos fatos que orientam a produção oral e escrita de crianças para o teatro.

Para atender esses objetivos acredita-se que a pesquisa contribuirá para a reflexão e ressignificação do fazer do professor da língua materna do Ensino Fundamental dos anos finais.

Sendo assim, este trabalho dissertativo está organizado nos da seguinte forma: introdução, segundo capítulo contextualização da Leitura e a Escrita com seus respectivos conceitos históricos, a construção da língua escrita: um processo de aquisição no qual mostra que a língua escrita é uma representação da fala e também a importância do lúdico no processo da escrita, os gêneros textuais/discursivos com base para o ensino da língua materna, o ensino da escrita na produção de textos teatrais e o sujeito e o texto teatral. No terceiro capítulo, abordar-se-á sobre o desenvolvimento da língua oral e escrita na peça teatral apontando a intertextualidade no teatro. No quarto capítulo será exposto acerca dos caminhos metodológicos percorridos, verificando-se a pesquisa do tipo interventiva, a discussão e apresentação da pesquisa de intervenção, o campo e sujeitos da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados. No quinto e último capítulo será apresentada a discussão dos dados, no qual foi feito o desenvolvimento do diagnóstico leitura e escrita, o desenvolvimento das oficinas 1, 2 e 3, sendo a oficina 3 também com reescritas das cenas.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

No presente capítulo, redesenham-se aspectos da leitura e da escrita, como esta se deu de forma evolutiva, como fenômeno social, o aprendizado da língua e da escrita e suas respectivas limitações. Ao tratar sobre o processo da leitura e da escrita, abordou-se, inicialmente, com uma visão geral, os conceitos de leitura e escrita, e como essas duas habilidades são tratadas nos parâmetros curriculares.

Desta forma, será visto neste capítulo as perspectivas históricas da leitura e da escrita, o processo de leitura, a construção da língua escrita como um processo de aquisição, a importância do lúdico no processo da leitura, os gêneros textuais/discursivos como base para o ensino de língua materna, o ensino da escrita na produção de textos teatrais e o sujeito e texto teatral.

### 2.1 PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DA LEITURA E DA ESCRITA

A história da evolução humana, em termos culturais, é representada por um modo de conviver determinado pelo entrelaçamento entre a linguagem e a emoção, que juntas aperfeiçoam redes de comunicação, advindo, assim, a humanização. Maturana (1997) salienta que humanizar-se é interagir, compartilhando um conjunto de valores e significados que dão sentido às relações estabelecidas por este grupo. Conforme o autor,

O fenômeno social se fundamenta na aceitação do outro e o amor é a emoção que funda o social. O desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem no operar sob condições de recursão e conservação da recursão nas coordenações consensuais de comportamento, desta forma linguagem e modo de vida está estreita e mutuamente interligados (MATURANA, 1997, p.105).

Vê-se que o fenômeno social é fundamentado no que o outro é, na aceitação dele, interagindo e estabelecendo relações positivas. Como esclarece Maturana (1997), acerca do ser humano relacionado à linguagem,

[...] todo afazer humano se dá na linguagem, e o que na vida dos seres humanos não se dá na linguagem não é afazer humano; ao mesmo tempo, como todo afazer humano se dá a partir de uma emoção, nada do que seja humano ocorre fora do entrelaçamento do linguajar com o emocionar e, portanto, o humano se vive sempre num conversar. (MATURANA, 1997, p. 175)

A linguagem constitui-se como base no crescimento do sujeito/criança, devido à sua importância na formação, na interação e na construção de conhecimentos e evolução do pensamento.

A convivência e a maneira de interagir com os outros seres humanos, por meio da imitação e da modelagem, fazem com que a criança vá adquirindo, por este meio de linguagem, uma conduta básica para suas futuras aquisições. Assim, a linguagem, conforme aborda Rosa Neto (2002), confirma as possibilidades e implicações:

A linguagem nos possibilita representar as complexas abstrações que são o fundamento de nossa sociedade. No desenvolvimento da linguagem, intervêm fatores biológicos e ambientais. A execução de tarefas construtivas práticas é uma das formas manifestadas da atividade intelectual do homem. A segunda forma, muito mais elevada, é o pensamento discursivo ou lógico-verbal, mediante o qual o homem, baseando-se nos códigos da linguagem, é capaz de ultrapassar os marcos da percepção sensorial, refletir sobre relações simples e complexas, formar conceitos, elaborar conclusões e resolver problemas teóricos complicados. Essa forma de pensamento é singularmente importante, já que serve como base à assimilação e ao emprego dos conhecimentos e como meio fundamental da atividade cognitiva complexa do homem. (ROSA NETO, 2002, p. 24)

Os citados aspectos remetem a um aprendizado com o tempo, no qual a criança percebe outras formas de comunicação existentes. Pelos estímulos de toda ordem, as crianças vão estabelecendo relações com o meio e com as pessoas, adquirindo, assim, cada vez mais, melhores condutas orais, aumentando progressiva, quantitativa e qualitativamente seu repertório de comunicação e compreensão.

Ao explicitar sobre o acesso à linguagem, Ajuriaguerra (1980) faz a seguinte colocação:

O acesso à linguagem propriamente dita se caracteriza por um abandono progressivo das estruturas elementares da linguagem infantil e do vocabulário que é o próprio, substituindo-o por construções cada vez mais parecidas com a linguagem do adulto. Ao mesmo tempo, a linguagem passa a ser um instrumento de conhecimento, um substituto da experiência direta. A redundância com a ação e com o gesto desaparece pouco a pouco. (AJURIAGUERRA, 1980, p. 27)

A aquisição de informações, a cultura, a aprendizagem (indiferentemente da esfera em que acontece), a comunicação interpessoal são imprescindíveis no que diz respeito ao domínio da leitura e da escrita.

Quanto a esse aspecto de domínio da leitura e da escrita, pesquisas realizadas na área de educação e da linguagem vêm apontando a complexidade que envolve essas habilidades e o como fazer para formar leitores e produtores de textos competentes.

Os PCNs relatam que o ensino de língua materna na escola, desde o início da década de 1980, tem sido o foco da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de educação no País. Conforme declaram esses documentos, os índices de repetência nas séries iniciais estão diretamente relacionados com a dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Tal dificuldade manifesta-se claramente:

nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série (BRASIL, 1997, p. 19).

Com base nesses dados, percebe-se que é de fundamental importância que as escolas brasileiras concentrem esforços no sentido de buscar novas formas metodológicas para o aprimoramento da escrita e da leitura nos anos iniciais, pois sabe-se que o Ensino Fundamental é a base principal do processo de letramento dos indivíduos.

Para aprender a ler e a escrever, o aluno necessita construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não somente o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (BRASIL, 1997). É nesse sentido que o educador deve desenvolver um trabalho conjunto bastante amplo de atividades, desde ações de curta duração até a organização de um acompanhamento constante aos alunos, para consolidação e ampliação de seus conhecimentos e enriquecimento de experiências sociais e culturais.

Verifica-se a existência de um entrelaçamento entre o desenvolvimento, o ensino e a escolarização, que segundo Vygotsky (1996),

O desenvolvimento não precede o ensino, mas desabrocha numa contínua interação contribuindo ao ensino, visto que as funções psicológicas nas quais se baseia a língua escrita ainda estão começando a surgir no momento da escolarização. (VYGOTSKY, 1996, p.36)

As crianças já possuem conhecimento dos fatos, o ensino vai norteá-las, levando-as a desenvolver as capacidades, a partir do momento inicial de sua vida escolar. O processo de construção da leitura e da escrita exige que a criança venha a possuir um espaço favorecedor, um ambiente alfabetizador, onde possa manipular, verificar e construir a sua escrita.

### **2.1.1 O Processo da Leitura**

Quanto ao processo da leitura, só há efetiva formação do leitor se houver uma prática constante da leitura organizada, em torno da diversidade de gêneros textuais que são vivenciados socialmente. Partindo-se desta ideia, verifica-se que a leitura é uma prática social, na qual se concebe que o leitor não é um mero decodificador, mas sim, alguém que assume um papel atuante na busca de significações.

Aborda Silva (1983), acerca das dimensões da leitura, que o ato de ler é uma necessidade concreta para aquisição de significados e, conseqüentemente, de experiências nas sociedades onde a escrita se faz presente. Ou seja, o ato de ler implica, principalmente, o leitor saber usar a tecnologia da leitura e da escrita para atender às necessidades sociais e saber interpretar o mundo, relacionando o sentido a aspectos sociais, históricos e ideológicos, dando conta das relações que se estabelecem entre os gêneros textuais/discursivos, nas esferas sociais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a leitura significa:

[...] um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a língua. Não se trata apenas de extrair informações da escrita, decodificando-a, letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê (BRASIL, 1997, p. 53).

O processo de leitura não é aprender apenas as palavras, mas fundamentar-se, outrossim, nos seus significados culturais para que, com eles, as pessoas do meio social entendam e saibam interpretar a realidade.

Uma leitura fluente é capaz de envolver uma série de estratégias como seleção, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e competência. Dessa forma, o ato de ler envolve não só a interação do leitor com o texto, como também sua maneira de operar aquilo que ele tira do texto. Denominamos essa operação leitora como aspectos cognitivos e metacognitivos utilizados na compreensão do texto.

Conforme Kleiman (1998), as operações cognitivas são aquelas realizadas inconscientemente pelo leitor, com propósito de chegar ao objetivo final da leitura, apoiando-se nos aspectos gramaticais do texto. Durante a leitura, envolvendo os aspectos cognitivos, o leitor relaciona informações novas, com as que foram dadas anteriormente, identifica novas palavras, busca significado para elas, usa o próprio contexto do texto para descobrir as intenções etc. Segundo a autora, o leitor faz uma espécie de avaliação a qual não envolve somente o produto final da leitura, mas todos os mecanismos criados e utilizados a fim de se chegar a um resultado.

Os aspectos metacognitivos exigem do leitor uma espécie de introspecção, a partir da qual ele se volta para os processos utilizados para chegar à compreensão. Para Kleiman (1998, p. 50) “são operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação”. A utilização desses aspectos faz o leitor testar suas habilidades, avaliando, por exemplo, sua compreensão do que está lendo.

Para Freire (1982, p. 11): “A leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Isso significa dizer que a leitura inicia-se antes do seu contato com o próprio texto, identificando os elementos implícitos, estabelecendo relação entre o texto em que é feita a leitura e os demais textos já lidos. O leitor deverá ser capaz de selecionar estratégias de leitura para construir significados enquanto lê.

Compreende-se assim, que a capacidade do leitor não está vinculada apenas à decifração de sinais, mas sim à capacidade de fornecer sentido a esses e compreendê-los. Esse diálogo com o leitor e o que foi lido é determinado por situações concretas e desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto lido apresenta.

Nos ciclos iniciais, as leituras deverão ser extraídas a partir da superfície do texto. Apesar de sua relevância para a formação integral, constata-se que existe uma crise de leitura. Tal crise resulta na ausência de leitura na escola, enquanto objeto de aprendizagem, pois segundo os PCNs,

A leitura na escola tem sido fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa construir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder do seu ponto de vista, a objetivos de realizações imediatas (BRASIL, 1997, p. 54).

Como se trata de uma prática social complexa, se a escola tem o intuito de transformar a leitura em algo relacionado à aprendizagem, deve-se preservar sua natureza e complexidade, sem descaracterizá-la. Ou seja, a leitura deve acontecer continuamente com as diferentes formas e objetivos no contexto do dia a dia, para que haja sentido para o educando. Para aprender a ler e interpretar torna-se necessário interagir com textos escritos e participar, de fato, dos atos da leitura. Ressalta-se a necessidade da criança receber incentivo e ajuda de leitores experientes para ampliar os seus objetivos e interesses.

Assim, ainda no aspecto que envolve a leitura, Cagliari (1998) esclarece:

Ler é decifrar e buscar informações. Já se sabe que o segredo da alfabetização é a leitura. Alfabetizar é, na sua essência, ensinar alguém a ler, ou seja, a decifrar a escrita. Escrever é em decorrência desse conhecimento e não o inverso. Na prática escolar, parte-se sempre do pressuposto de que o aluno já sabe decifrar a escrita, por isso o termo "leitura" adquire outro sentido. Trata-se, então, da leitura para conhecer um texto escrito. Na alfabetização, a leitura como decifração é o objeto maior a ser atingido. (CAGLIARI, 1998, p. 312)

Para que os alunos possam obter uma leitura satisfatória, é necessário que desenvolvam a vontade e o desejo de estudar, buscando, dessa forma, aperfeiçoar a leitura, uma vez que esta atividade contribui para o desenvolvimento do processo da aprendizagem. O progresso na aprendizagem da leitura deverá ocorrer com a mediação do professor. De acordo com Cagliari (1998):

Quando lê, uma pessoa precisa, em primeiro lugar, arranjar as ideias na mente para montar a estrutura linguística do que vai dizer em voz alta ou simplesmente passar para sua reflexão pessoal ou pensamento. Em ambos os casos, a passagem pela estrutura linguística é essencial. Sem isso, não existe linguagem e, portanto, não pode existir fala nem leitura de nenhum tipo. (CAGLIARI, 1998, p. 312)

Há percepção da dificuldade do educando em sala de aula, que, por vezes, não conseguem decifrar as letras, confundem as palavras, não sabem organizar as ideias para pronunciar as palavras, pois não basta a simples articulação de sons da fala para que se entenda o que se pretende falar. Pela complexidade que essa atividade comporta, requer, por parte do leitor, o domínio dos elementos linguísticos inscritos no texto e a mobilização do conhecimento de mundo para que se compreenda o sistema da língua escrita. Como bem enfatiza Ferreiro (1987, p. 15), “[...] Quanto mais domínio de mundo o indivíduo tiver, maior capacidade terá de compreender a realidade, sendo, portanto, capaz de ver o mundo de forma ampla e transformadora”.

Nas representações há as diferenciações dos elementos, quanto maior for o domínio, maior será a capacidade de compreensão da realidade. Infelizmente, a oportunidade de aquisição de leitura não é para todos, mas deveríamos ajudar os alunos neste aspecto, assim, Solé (1999) preconiza que:

Muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades fora da escola, de familiarizar-se com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo; talvez ninguém lhes leia livros com frequência. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição. (SOLÉ, 1999, p. 51)

Concordando com a autora, é preciso instruir os alunos e motivá-los a adquirirem o hábito da leitura, algo importante na vida de qualquer ser humano.

Ler é antes de tudo compreender. Nas palavras de Koch (2006), a compreensão é

uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície do texto e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua construção no interior do evento comunicativo (grifos da autora). (KOCH, 2006, p. 17)

Nesses termos, é preciso considerar que nessa atividade, além das pistas e sinalizações que o texto oferece, entram em jogo os conhecimentos do leitor. Esses

conhecimentos, conforme Koch (2006), são classificados em: linguístico, enciclopédico e interacional.

O conhecimento linguístico é aquele referente ao gramatical e lexical. Com base nesse conhecimento, podemos compreender: a organização do material linguístico na superfície do texto; a utilização dos elementos coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema.

O conhecimento enciclopédico, também conhecido como conhecimento de mundo, é aquele que diz respeito a conhecimentos gerais sobre o mundo e é adquirido informalmente pelo usuário da língua, através do convívio em sociedade.

Já o conhecimento interacional refere-se às formas de interação através da linguagem e permite ao leitor reconhecer os objetivos pretendidos pelo produtor do texto, adequar o gênero textual à situação comunicativa e reconhecer o gênero utilizado nos eventos da vida social (KOCH, 2006).

Assim, a prática de leitura tanto nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever, como contribui para a constituição de modelos: como escrever. Como bem coloca Antunes (2003, p. 70), “a leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita”. Ou seja, é uma atividade que favorece: a ampliação dos repertórios de informação do leitor, pois, por ela, o leitor incorpora novos conceitos, novas ideias e diferentes informações acerca das coisas, do mundo em geral; também “possibilita a *experiência gratuita do prazer estético*, do ler pelo simples gosto de ler. Para admirar, para deleitar-se com as ideias, com as imagens criadas [...]” (ANTUNES, 2003, p. 71, grifos da autora); e, por fim, permite que se entenda o que é típico da escrita formal dos variados textos que circulam no meio social.

Dessa forma, é imprescindível que o professor forneça ao aluno bons textos escritos para ampliação de sua competência discursiva em língua escrita, pois é por meio da leitura desses textos que o aluno apreende o vocabulário específico de certos gêneros de textos ou de certas áreas do conhecimento, apreende os padrões gramaticais (morfológicos e sintáticos) peculiares à escrita e as formas de organização sequencial dos diversificados gêneros de textos escritos (ANTUNES, 2003).

É preciso entender, pois, que a aprendizagem do aluno em determinado momento de escolaridade vai depender não só das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento ou dos

conhecimentos que já construiu anteriormente, mas do ensino que recebe. Isto é, “a ação pedagógica deve se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se constituir em verdadeira ação educativa.” (BRASIL, 1997, p. 72).

### **2.1.2 A construção da língua escrita: um processo de aquisição**

A escrita não é um produto escolar, mas sim, um objeto cultural, resultado do esforço de todos; e sendo um objeto cultural, a escrita cumpre suas funções culturais.

Nesses termos, a produção da escrita começa antes da escolarização. As crianças se relacionam com a linguagem escrita, familiarizando-se e percebendo a utilização desta dentro de seus lares. As características e modalidades são percebidas muito antes de seu ingresso na escola, já trazem um vocabulário aprendido no seio familiar. O próprio nome da criança, que é o primeiro texto com real significado, o nome de seus familiares, livros de histórias infantis que costumam ouvir, por fim, existem inúmeros textos ao redor da criança que permite que ela interaja com a escrita em diferentes contextos de uso.

Ao tratar sobre a escrita, Ferreiro (1987, p. 10) aponta que a escrita pode ser concebida de duas formas diferentes: “como uma representação da linguagem, ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras”. Ou seja, a escrita pode ser representada pela linguagem, tal qual pelo código de transcrição gráfica das unidades sonoras.

A língua escrita é uma representação da fala, mas não uma mera reprodução desta, uma vez que advém de estratégias organizacionais peculiares. A linguagem é um objeto simbólico construído pela humanidade. Os homens primitivos faziam uso de expressões corretas, que eram compostas por falas e gestos. A escrita passa a ser caracterizada por um instrumento mais generalizante, com o desenvolvimento racional do ser humano, originando-se nos signos surgidos inicialmente, os quais eram utilizados por estes povos com o intuito de ajudar à memória. Acerca da memória baseada em signos, aponta Vygotsky (1996) que:

Tudo o que a humanidade "enculturada" lembra e conhece hoje em dia, toda sua experiência acumulada em livros, vestígios, monumentos e manuscritos, toda essa imensa expressão da memória humana – condição necessária para desenvolvimento histórico e cultural do homem, deve-se à memória baseada em signos.(VYGOTSKY, 19996, p. 120)

A história da escrita está profundamente relacionada ao passado da humanidade, do desenvolvimento em termos de crescimento do pensamento para linguagem oral, no que diz respeito à utilização de instrumentos que faziam os registros por meio de dados, à escrita pictográfica que se utilizavam imagens visuais para expressar os pensamentos e conceitos; à escrita ideográfica ou hieroglífica, que faziam uso de símbolos. Assim, na concepção de Cagliari (1993):

A escrita é algo com o qual nós, adultos, estamos tão envolvidos que nem nos damos conta de como vive alguém que não lê e não escreve, de como a criança encara essas atividades, de como de fato funciona esse mundo caótico e complexo que nos parece tão familiar e de uso fácil. (CAGLIARI, 1993, p.96)

Imaginar que uma pessoa nos dias de hoje ainda desconhece a linguagem escrita é algo absurdo, pois, conforme opinião expressa acima, a escrita é atualmente essencial para a sobrevivência. Assim, a atenção para a aprendizagem da criança desde o início de sua vida escolar, torna-se necessária, pois é inconcebível que ela permaneça crescendo e se desenvolvendo intelectualmente dentro de um mundo onde a leitura e a escrita sejam distantes entre si.

No período inicial de desenvolvimento escolar, a criança só associa o som da palavra ao que escreve, quando passa a distinguir a fonética relacionada a cada palavra, quando há conhecimento e preparo do professor para ensinar apropriadamente. Como a escrita constitui-se em uma função mediada, “a criança que se desenvolve numa cultura letrada está exposta aos diferentes usos de linguagem escrita e ao seu formato, tendo diferentes concepções e respeito desse objeto cultural ao longo de seu desenvolvimento” (VYGOTSKY, apud OLIVEIRA, 1997, p. 68).

A melhor condição para que uma criança tenha possibilidades de entender adequadamente o funcionamento da língua escrita é descobrir que faz parte de signos que não significam em si, mas que, dentro de um conjunto, ganham novos

caracteres, expressões típicas da língua, passando a constituir inúmeros signos linguísticos.

No processo da escrita ocorre uma evolução de níveis de aprendizagem na concepção infantil. Estes níveis fazem parte de um processo que remete à transformação de categorias, assim, conforme Ferreiro (1987, p. 11):

Em relação a estes níveis, temos o nível inicial ou icônico que se caracteriza do desenho representando a escrita. O nível pré-silábico referindo-se a toda escrita que não busca correspondência sonora de forma sistemática, nível silábico, demonstrando etapas logográficas e fonográficas existindo a correspondência gráfica e unidade sonora; silábico-alfabético, co-existindo duas formas de fazer correspondendo sons e grafias diante da leitura e escrita dos símbolos, e por fim, o nível alfabético deixando de lado a hipótese silábica e permitindo a formação de correspondência entre sons e gráficos.

Ainda na visão da autora, essa categorização foi realizada com o intuito de ser algo fiel e possível à classificação das escritas obtidas na pesquisa realizada por ela. Na prática educacional e para fins de avaliação sobre o nível de aquisição da escrita, é suficiente analisar as produções escritas, tendo como referencial os níveis acima identificados. Essa atitude faz com que a aprendizagem exista consistentemente, pois o professor pode acompanhar, avaliar e analisar os avanços conquistados pela criança através de das teorias de iniciação da inserção da criança no mundo do aprendizado, onde começa a exteriorizar seus pensamentos, amparados pelas orientações que são mediadas pelo professor.

Segundo Cagliari (1993, p. 112):

A escrita cursiva só é menos difícil para quem está acostumado com o escrever e com o modo de traçar as letras de quem escreveu, é difícil ler o que os outros escrevem e, às vezes, até mesmo o que nós próprios escrevemos.

Sem dúvida, a escrita cursiva é relevante, mas não é a maneira mais adequada de se ensinar a escrever. É simples aprender a escrever e a ler através da escrita de forma maiúscula. Depois, a criança adquire o conhecimento de escrever de modo cursivo. É primordial que o educador explique o porquê de todos esses processos, para que o aprendiz não se sinta desfavorecido pela maneira de escrever e de obter conhecimento do aprendizado. Por meio da orientação do

professor a criança vai entender que a escrita também passa por processos de evolução e mudanças, sendo imprescindível entender que a palavra possui inúmeras representações e significados.

A língua escrita possui a sua própria complexidade, sua entonação e regras próprias, no que diz respeito à direção, esquerda para a direita e de cima para baixo; separação das palavras por espaços em branco; o uso das letras maiúsculas; o emprego da pontuação, dentre outros. Dessa forma, para Ferreiro (1987, p. 39):

Ao conhecermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, [...] a linguagem [...] é reduzida a uma série de sons [...] o problema é que os dissociar o significante: a letra, a sílaba, a palavra, a frase e do significado: o sentido, a ideia representada.

Os significados desses códigos são construídos a partir do que o leitor sabe sobre o mundo da linguagem, que dela faz uso, conforme as suas peculiaridades. É importante que o professor tenha conhecimento dos parâmetros que norteiam a língua materna, dado a sua complexa estrutura, a produção da escrita se torna quase que inviável, porque o som das palavras e suas pequenas partes formativas estão intimamente relacionadas, daí a importância de se conhecer cada unidade sonora e escrita, para que não ocorram distorções na escrita.

Expressa Vygotsky (1996, p. 68) que: “O desenvolvimento psicológico em geral tem uma abordagem genética da escrita”. Verifica-se aí a preocupação com a aquisição da escrita, o qual se inicia muito antes da inserção da criança no âmbito escolar e se estende por toda a vida.

Nesses termos, a família desenvolve um papel importante para o desenvolvimento cognitivo da criança. Tendo esta contato com a linguagem oral por meio da parte visual e auditiva precocemente, a criança absorve os signos linguísticos reproduzidos por meio dos membros da família.

Tal influência possui um peso significativo na construção do seu próprio signo. Quando a criança inicia a fase escolar, o educador precisa ser cuidadoso com o objetivo de entender a linguagem de expressão verbal que cada criança traz de casa, pois é importante para o estabelecimento de regras que possam vir a existir no seu desempenho diário e na forma de começar a mediar o conhecimento sistemático com o que a criança traz de mundo.

Considera-se então que, para compreender o desenvolvimento da escrita na criança, é necessário estudar “a pré-história da linguagem escrita”, isto é, o que se passa com a criança antes de ser submetida a processos deliberados de alfabetização. Assim, conforme Oliveira (1997, p. 71):

Para a criança que vive numa cultura letrada e será submetida ao processo de alfabetização, o próximo passo envolve a assimilação dos mecanismos de escrita simbólica culturalmente disponíveis ao aprendizado da língua escrita.

O processo que envolve a alfabetização precisa ser consideravelmente analisado e repassado cuidadosamente, para que não se dê a chance de desviar da aprendizagem à língua e suas respectivas representações gráficas e fonéticas. É essencial que isso fique, desde bem cedo, claro para os envolvidos no processo de educação, ou seja, para o professor e para o aluno.

As diferenças que envolvem as unidades, as palavras, as frases, dentre outros, precisam ser enfatizados, mostrados, explicitados desde o início, pois a criança entenderá tais diferenças, associando a emissão de sons, grafias e palavras umas das outras.

Fazer a distinção linguística nessa fase, no que diz respeito às palavras e à escrita nos livros, requer tempo, disponibilidade, paciência e diplomacia, pois a influência da palavra oral é forte no cotidiano da criança, e a escola não poderá provocar a ruptura nesses universos. É preciso tempo para que essa junção de falar se associe para formar um dialeto padronizado conforme a sociedade deseja.

Portanto, ao ingressar na escola, a criança traz suas marcas culturais. É uma produtora de linguagem, começa a criar sentidos, começa a fazer uso de sua língua que lhe permite formular e expressar suas concepções de mundo estruturadas socialmente pelo seu próprio conhecimento.

### **2.1.3 A importância do lúdico no processo da escrita**

As mudanças sociais ocorridas nos últimos tempos alteraram significativamente a estrutura familiar. Os hábitos quotidianos de vida transformaram-se radicalmente as rotinas das crianças. Brincar na rua é em muitas cidades do mundo uma espécie em vias de extinção.

Nas escolas monásticas, o lúdico e o jocoso tinham, além do caráter motivacional, uma outra função pedagógica, como motivar a inteligência dos jovens. A criança brinca, e o brincar tem significado e funções. Brincar é uma necessidade, uma forma prazerosa, um treino para o futuro. Brincando, a criança elabora suas dificuldades evolutivas e ensaia resoluções para suas dificuldades existenciais. O ato de brincar faz com que a criança seja um ser ativo: ela decide, organiza, comanda, ela testa suas habilidades, seus conceitos, sua força, seus talentos (SILVA, 2006).

Jogar/brincar é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância, sendo uma área boa para aqueles que investigam o desenvolvimento humano e intervenção social. Nesse sentido, o estudo do jogo na perspectiva do desenvolvimento infanto-juvenil pode ser visto no segmento da investigação científica como uma área exclusiva de abordagem (ROSA NETO, 2002).

Apresentar inicialmente conceitos e noções gerais sobre propostas que envolvam jogos pauta-se pelo incentivo da construção de um ambiente acolhedor, no qual se torna possível a liberdade e a criatividade dos envolvidos no processo educacional, onde cada um facilita o sucesso dos jogos (CARDOSO, 2007).

Sem o privilégio que é conferido ao jogo espontâneo, inventam-se jogos, vivenciam-se aventuras e a criança vai revelando adaptabilidade a novas circunstâncias da vida. É um fato que as possibilidades de independência da criança, têm diminuído drasticamente como consequência de um estilo de vida padronizado.

Há reconhecimento do Jogo por Vigotsky (1996) como uma forma de atividade particularmente poderosa para estimular a vida social e a atividade construtiva do aluno, sendo o lúdico uma contribuição para um bom desenvolvimento intelectual.

O comportamento lúdico é uma tarefa fácil de identificar, mas a fundamentação sobre o jogo encontra-se habitualmente dispersa, devido: à multiplicidade de abordagens; existência de linhas de investigações e múltiplos pontos de vistas teóricos; dificuldade em estabelecer relações entre o desenvolvimento lúdico (fenômeno da maturação bio-psicológica e o efeito da vivência da experiência lúdica); à influência de modelos culturais no processo de desenvolvimento lúdico e às modificações e transformações ao longo da idade

(significado e estrutura) associadas a alterações do contexto social (quadros de referência) (ROSA NETO, 2002).

A perda do "lúdico" provoca na criança o envelhecimento precoce e a atrofia da espontaneidade. Vygotsky (1996) expõem que o nível evolutivo real desenvolve-se mais facilmente sem a ajuda na relação criança/meio a partir das vivências que ela vai tendo durante o seu crescimento e desenvolvimento.

Aponta Reverbel (1989, p. 12) que “A educação grega, valorizava a música, a dança e a literatura. Platão considerava o jogo fundamental na educação. A educação deve começar de maneira lúdica”. Assim, o uso de brinquedos, cuja natureza carregue uma dimensão cultural, pode contribuir nos processos de construção de conhecimento das crianças. O ato de brincar não se resume apenas à atividade física, mas envolve a atividade psíquica. Ao desenvolver atividades lúdicas, por meio de brincadeiras características de uma determinada cultura, pode-se proporcionar às crianças a oportunidade de aprender brincando, estimulando a capacidade cognitiva, bem como conhecer, reconhecer e preservar a identidade cultural do indivíduo.

## 2.2 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS COMO BASE PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Os gêneros textuais/discursivos são construídos na e para a interação verbal entre os sujeitos sociais, dentro das práticas comunicativas que incluem as atividades sociais, por meio das quais a linguagem é produzida. Sob essa perspectiva, podemos afirmar que as práticas comunicativas de um gênero textual/discursivo expressam a maneira como as pessoas agem nos eventos comunicativos de que participam, e que refletem as demandas do contexto social, histórico e cultural em que são construídas.

Bakhtin (2003, p. 262), adotando a denominação de gênero do discurso, traz como definição para esta categoria “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (grifos do autor). O enunciado, enquanto unidade da comunicação discursiva, é dotado de natureza histórica, sócio-interacional, ideológica e linguística. Conforme o autor, a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emergem dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.

Nessa perspectiva, gêneros são padrões comunicativos, que, socialmente utilizados, funcionam com uma espécie de modelos comunicativos globais que representam um conhecimento social localizado em situação concreta.

Bakhtin (2003) considera o enunciado como o produto da interação social, sendo que cada palavra é definida como produto de trocas sociais, em um dado contexto que constitui as condições de vida de uma dada comunidade linguística. Dessa forma, uma vez social e ocorrendo em um dado contexto, os gêneros são diversos e essa diversidade é infinita, uma vez que são inesgotáveis as possibilidades da atividade humana.

Os gêneros são caracterizados pelo **conteúdo temático**, pelo **estilo** e pela **construção composicional** dos quais se utilizam. O conteúdo temático refere-se ao assunto, àquilo que se quer comunicar; o estilo está relacionado à seleção dos recursos lexicais, gramaticais e fraseológico que se realiza a depender, por exemplo, do destinatário; e a construção composicional refere-se à estrutura, à forma do texto.

Bronckart (2003, p. 75) adota, então, a denominação gênero de texto, que, para o autor é “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente”. Todo texto inscreve-se, por necessidade, em outro conjunto de textos ou em um gênero. Por isso, denomina-se de gênero textual.

No dizer de Marcuschi (2003), os gêneros são um tipo de gramática social, isto é, uma gramática enunciativa. De acordo com o referido autor, só é possível a comunicação verbal por meio de gêneros.

Alguns anos atrás, professores vêm tentando melhorar a aplicabilidade da língua portuguesa. Os PCNs (1998) orientam a leitura, a escrita, a análise linguística e a oralidade como pontos determinantes no processo de estudo e compreensão dos diversos textos que circulam na sociedade. Pode-se dizer que essa orientação ajudou na divulgação de um novo objeto de ensino – os gêneros textuais, além de contribuir para pesquisas no campo da Linguística Aplicada, direcionadas à produção de conhecimento científico significativo que se tem almejado da universidade para a sala de aula.

Os PCNs de Língua Portuguesa (1998) recomendam a utilização dos gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino para a prática de leitura, produção e aconselham o uso do texto oral e escrito como a realização de um gênero e, por isso, preservam os gêneros como uma grande ajuda no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Foi a partir dessa proposta que a situação de

uso e o universo de circulação dos gêneros textuais/discursivos foram considerados importantes no ensino da língua, pois até então, prevalecia o estudo da forma e do conteúdo descontextualizados.

As contribuições que os PCNs oferecem aos profissionais da educação são inestimáveis, quanto ao ensino da Língua Portuguesa na sala de aula. Contudo, apesar dessas orientações preservarem o trabalho com os gêneros, elas não mostram como fazê-lo na prática, ou seja, não oferecem sequências didáticas concretas, o como trabalhar, de fato, com os gêneros. É nesta esfera que se julga ser necessário a inclinação sobre a teoria proposta por Dolz e Schneuwly (2004), uma vez que esses autores associam as orientações dos PCNs (1998) e, ainda, aconselham como fazer, como pensar e como trabalhar os diferentes gêneros na sala de aula.

Sendo assim, percebem-se novas possibilidades de aplicação dos gêneros textuais. Contudo, mesmo com tantos estudos no campo da pesquisa, o conhecimento no ensino didático com gêneros ainda é bastante tímido fora das universidades.

Ao falar sobre os gêneros em termos da multimodalidade, deve-se lembrar que são bastante valorizados pela escola e multiplicam-se nos livros de ensino de língua portuguesa, levando em consideração a fala, escrita, os gestos e imagens, que fazem parte de um modelo constitutivo das produções textuais. Essa ligação é enfatizada nas pesquisas de Dionísio (2011, p.139) que argumenta:

Se as ações sociais são fenômenos multimodais, consequentemente, os gêneros falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens.

Nessa perspectiva, compreende-se a importância de se enfatizar nessa discussão o ensino de um gênero específico, o texto dramático, que pode ser visto como multimodal, pois permite o ler-escrever, ouvir-falar, gesticular-assistir. Tal dicotomia pode ser condicionada à arte de representar que, com sua natureza social remonta às atividades humanas mais naturais, e universais e advém de situações cotidianas da vida em sociedade.

Através do ensino dos gêneros relacionados nos Livros Didáticos (LDs) de língua portuguesa, pode-se destacar: peça de teatro, drama, comédia, texto teatral, roteiro de teatro, encenação, dramatização, leitura dramática, ou, apenas, teatro. Algumas pesquisas específicas, direcionadas à análise dos livros didáticos, como as de Silva e Mori-de Angelis (2003), apontam que, quanto aos gêneros relacionados ao teatro, lembram que são esporádicas as condições em que se estuda o pensamento da modalidade falada da língua, conforme salientam em relação às perspectivas sobre esse ensino em LDs para os anos finais do Ensino Fundamental:

Quando a proposta é de teatro, dramatização, é muito comum serem feitas observações quanto a aspectos próprios da fala – orientando para uma boa articulação, uma fala pausada, com entonação –, mas sem quaisquer subsídios que auxiliem de fato o aluno a cuidar desses aspectos (SILVA; MORI-DE-ANGELIS, 2003, p. 207).

O estudo com o texto em sala de aula, precisamente, prevê o enfoque em algum gênero específico. Entende-se que, todo texto é produzido nas modalidades falada ou escrita. O conceito de gênero, inicialmente definido por Bakhtin (2003), vem sendo lembrado por estudiosos da Linguística no Brasil, representado por Marcuschi, em seus trabalhos de 2005 a 2011. Para este autor, os gêneros textuais:

- contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia;
  - são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social;
  - são eventos textuais orais e escritos altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos;
  - surgem a partir da necessidade de comunicação, das atividades socioculturais, das inovações tecnológicas;
  - constituem-se como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo;
  - fundam-se em critérios externos (sociocomunicativos e discursivos);
  - caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais;
  - apresentam conteúdo temático, estilo e estrutura composicional.
- (MARCUSCHI, 2010, p. 19)

Na sala de aula, os gêneros textuais são instrumentos indispensáveis à comunicação do aluno. Schneuwly e Dolz (2004) ponderam que um gênero textual na escola passa a ser um gênero a aprender, embora ainda permaneça um gênero a comunicar. Os autores afirmam que:

O trabalho com os gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção de textos. Fornece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das sequências que o compõem, assim como das unidades linguísticas e das características específicas da textualidade (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004. p. 172).

Para Bronckart (1999, p.103), quando o aluno domina um gênero textual, não domina uma forma linguística, mas uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Conforme o autor, “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

É importante destacar que, após o estudo didático de um gênero, faz-se necessária a construção de uma sequência didática (SD) para o ensino de um determinado gênero. Ensinar por meio das SDs, segundo Dolz e Schneuwly, tem a função de:

Preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar; desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de auto-regulação; construir nos alunos uma representação da atividade escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma elaboração (2004, p. 110).

Segundo Dolz e Schneuwly (1999), as SDs são organizadas a partir de um projeto de apropriação das dimensões que constituem um determinado gênero textual. Os objetivos das SDs são: oferecer os meios para introduzir os estudantes em situações efetivas de produção de um gênero textual, promover atividades para uma melhoria da planificação do texto e trabalhar exercícios para favorecer a apropriação de valores enunciativos das unidades linguísticas do gênero. Pode-se verificar nesse trabalho posteriormente.

Nos PCNs (1998), sobre as SDs, não aparece de forma nítida, principalmente no início do documento. A noção de Sequência Didática só parece nas páginas finais do referido documento. Em outros momentos do texto, os documentos prescritivos tratam a questão denominando-o de módulos didáticos.

[...] elaborar atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos; programar as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos do conteúdo a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos; deixar claro aos alunos as finalidades das atividades propostas; distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite a aprendizagem; planejar atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos; interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades; elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras; avaliar as transformações produzidas (BRASIL, 1998, p. 88).

Contudo, para que os aprendizes coordenem diferentes gêneros, é mister que o professor produza estratégias de ensino, com o objetivo de conduzir o aluno ao progresso das capacidades necessárias para aprender e fazer uso com maior proficiência dos gêneros trabalhados, e isso pode ser alcançado por meio das sequências didáticas criadas pelos teóricos aqui estudados.

Sendo assim, pode-se considerar que os gêneros são como “elementos” fundamentais no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa. Afinal, o trabalho em sala de aula possui os mais variados gêneros, contribuindo para o discente ter acesso à língua em funcionamento, o que permite maiores condições para receber e produzir textos.

### **3 O ENSINO DA ESCRITA NA PRODUÇÃO DE TEXTOS TEATRAIS**

Aristóteles, assim como Platão, considerava de máxima importância a prática dos jogos dramáticos e teatrais, “pois acreditava que educar era preparar para a vida, proporcionando ao mesmo tempo prazer” (REVERBEL, 1989, p. 12). Ainda conforme a referida autora, nos tempos dos romanos, o teatro já era visto como educação, não somente como entretenimento, principalmente focando o ensinamento de lições de moralidade. Horácio dizia que “todo louvor obtém o poeta que une informação com prazer, ao mesmo tempo iluminando e instruindo o leitor.” (REVERBEL, 1989, p. 13).

Já na Idade Média, o teatro e os demais tipos de arte foram condenados devido aos costumes que os ditos pagãos representavam perante a igreja que, a mesma, julgava que o que representasse mímica e drama, eram capazes de

estabelecer conflitos entre o mundo e o espírito. Ainda segundo Reverbel (1989), só depois com que Carlos Magno foi coroado, as representações que abrangiam o drama retornaram e foram reavaliadas como sendo atividades integrantes aos princípios Aristotélicos - que foram estudadas e consideradas assim, interessantes para educação dos ensinamentos ditos espirituais. São Tomas de Aquino deu a aprovação de que poderiam existir representações, cabendo ser feitas por informações. Com isso, o ensino do teatro propagou-se pelas escolas. Por cinco séculos a dentro, as encenações foram propícias à educação.

Na Renascença, o teatro na escola começou a florescer devido à criação de academias onde se aprendia sobre encenação de obras clássicas. Daí gerou a formação de professores, os quais incentivaram o ensino do teatro e cultivou a arte do diálogo e que “em função desse tipo de ensino, os espetáculos escolares eram muito valorizados” (REVERBEL, 1989. p. 13). Nas escolas inglesas a dramatização e arte, como a música, o teatro, o conto eram considerados ótimos recursos que remetiam à aprendizagem da linguagem.

As manifestações artísticas, iniciadas nos primeiros anos de vida, podem significar para o aluno na fase da infância a diferença existente entre indivíduos adaptados e felizes e outros que, apesar de toda a capacidade, continuam, às vezes, desequilibrados e veem as dificuldades nas relações com o ambiente (LOWENFELD, 1977, p. 19).

Dessa forma, aponta Lowenfeld (1977, p. 219) acerca do melhor professor de arte, dizendo que: “o melhor professor de arte seria um artista que tivesse, ao mesmo tempo, profunda compreensão dos problemas humanos e grande desejo de ajudar as crianças e os jovens em seu crescimento e desenvolvimento”

A noção de experiência educativa que percorre as escolas possui suas variações. Quando se trata de crianças das classes populares, por vezes a prática tem remetido a atividades que têm por objetivo educar para submissão, o disciplinamento, o silêncio, a obediência. De outro lado, mas de forma igualmente perversa, também ocorrem experiências voltadas para o que se pode chamar de “escolarização precoce”, igualmente disciplinadoras, no seu sentido minoritário. Podendo isto se referir às experiências trazidas para a pré-escola, especialmente, o modelo da escola fundamental, as atividades com lápis e papel, os jogos ou atividades realizadas na mesa, a alfabetização ou a numeralização precoce, o

cerceamento do corpo, a rigidez dos horários e da partilha das atividades, das rotinas que se repetem empobrecidamente (CRAIDY, KAERCHER, 2001, p. 16).

A definição de uma proposta pedagógica deve considerar a importância sócio-emocional no aprendizado, bem como na criação do ambiente interacional rico de situações que provoquem a atividade infantil, a descoberta, o envolvimento em brincadeiras que envolvem o teatro e a criação com os colegas. Deve haver priorização do desenvolvimento da imaginação, do raciocínio e da linguagem, como instrumentos básicos para a criança se apropriar dos saberes criados em seu meio social, buscando explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma (OLIVEIRA e CHADWICH, 2002).

### 3.1 O SUJEITO E O TEXTO TEATRAL

Existem autores que criaram os princípios da inovação para a educação das artes plásticas, música, teatro e dança. Tais princípios influenciaram o que se chamou “Movimento da Educação através da Arte”, que fundamentou-se principalmente nas ideias do filósofo inglês Herbert Read. Esse movimento teve como manifestação mais conhecida a livre expressão que foi influenciada pelo trabalho inovador de Viktor Lowenfeld, o qual acreditava que a potencialidade criadora se desenvolveria naturalmente em estágios sucessivos, desde que se oferecessem condições adequadas para que a criança pudesse se expressar livremente (ZANIN, 2004).

Em verdade, os atributos são passíveis de alcance, pois três aspectos permeiam a inserção dos jogadores no processo: a liberdade, a intuição e, por fim, a transformação, os quais, no âmbito dos jogos teatrais, adquirem características particulares e que se entrecruzam. Assim, o sujeito participante deve estar livre para verificar o ambiente físico e a parte social do jogo e, concomitantemente, a intuição só pode nascer do contato direto com este mesmo ambiente, ou seja, torna-se necessário a existência da interação nos aspectos intelectual, físico e intuitivo, apenas num terceiro momento é possível uma transformação (CARDOSO, 2007).

No âmbito teatral, existe a necessidade de produção textual e os textos podem conter vários caracteres e neste desenvolvimento o teatro faz parte da existência humana desde que o homem teve a necessidade de viver em

agrupamento. A própria palavra pessoa possui seu significado como representação humana em uma sociedade.

Torna-se necessário repensar o currículo escolar para atingir metas internas e não mudam o currículo para metas externas. O confronto escolar de currículo muitas vezes deixam nossos alunos sem perspectiva escolar, se aprendem uma coisa e quando vão ser cobrados externamente não corresponde aquilo que estava vendo em sala de aula. As disciplinas se alinham ao currículo externo, mas na plena realidade quando se cobra do aluno, verifica-se que não há acompanhamento, muitas vezes por prática estudantil, ambiente em casa desfavorável, família desestruturadas, sociedade voltada para violência, tanto com o adolescente como também violência doméstica.

Na sociedade, quando se fala em produção teatral vem logo em sentido negativo da colocação, pois se vive em uma sociedade capitalista onde o que vale é a produção do capital e que tenha retorno de imediato. O teatro não tem o retorno imediato e quanto ao sucesso demora e tem que ter sorte, mas em termo de cultura é fundamental, pois o ser desenvolve sua capacidade de convívio com várias realidades. O teatro parte da necessidade da existência humana, pois ele como já foi falado, é uma realidade interpretativa, em que os valores são elevados à dignidade pessoal na construção da pessoa, em que o que representa pode ou não fazer parte da vida humana em seus inúmeros dilemas. Não se pode abordar a produção textual sem falar na dificuldade que o aluno tem para escrever e codificar o que ele escreveu.

#### 4 O DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA ORAL E ESCRITA NA PEÇA TEATRAL

O trabalho diversificado dentro da sala de aula, como é o teatro, neste estudo, é algo relevante e imprescindível no que diz respeito à elaboração de conhecimentos, bem como para o progresso educacional.

De acordo com Naspolini (1996), existem questionamentos sobre os tipos de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, no sentido de aprimorar a escrita e a leitura. Conforme a autora, alguns resultados desse pensamento remetem à necessidade das atividades serem significativas, produtivas e desafiadoras.

- Significativa – quando propõe um desafio que a criança tenha possibilidades de realizar em interação com os demais colegas e o professor;
- Produtiva – quando situada no quadro do desenvolvimento natural da criança, remete a um conhecimento já construído por ela, fazendo com que esse conhecimento passe de um plano menos desenvolvido para outro mais desenvolvido, passe do estado de quem ainda não aprendeu para outro de que já aprendeu a aprender;
- Desafiadora – quando apresenta algumas dificuldades.

No caso desta última atividade, a resistência oferecida leva a criança a se modificar a fim de “acomodar” o novo conhecimento, mas é importante lembrar que:

Se uma atividade incidir sobre aspectos já conhecidos do aluno, não será desafiadora, pois ele a desempenhará com facilidade. Por razões óbvias, também não será desafiadora se estiver muito além de suas possibilidades. Não tendo pré-requisitos suficientes para compreender minimamente o que vai ser aprendido, o aluno desiste da tarefa (NASPOLINI, 1996, p. 13).

A criança precisa de interlocutores para com os quais treinar seu vocabulário, seu poder de argumentação e admitir suas limitações. Toda arte se expressa por meio do teatro, da mímica, da música, da pintura, do cinema ou dança. Trata-se de expressar, de modo concreto, a criatividade que existe em todo ser humano. O clima adequado para a criança atuar deve ser oferecedora de grande liberdade e respeito, levando em conta, principalmente, o nível de desenvolvimento em que a criança se

encontra. Não se deve atribuir menções ao desempenho da sua produção, porque o aluno cria na medida de suas possibilidades (REVERBEL, 1989).

Discutir o desenvolvimento da língua oral e escrita na construção teatral é uma necessidade para quem deseja estudar a organização da competência textual, seja na perspectiva da produção, seja na da compreensão, pois a leitura e a escrita textual são tarefas que fazem parte de grande parte do tempo destinado às atividades escolares. O currículo escolar não deve ser absoluto, deve haver mudança a partir da necessidade e essa necessidade passa e ultrapassa a matriz curricular, devendo estabelecer normas vigentes para determinada realidade vivenciada pelos alunos.

O teatro necessita também do conhecimento linguístico; pelo menos para grande parte da população que vive em sociedades letradas, ocorre em duas etapas: quando o falar é iniciado e começa-se a perceber que, para desenvolver é necessário escrever, assim, deverá usar expressões e estruturas diferentes que regularmente utiliza na linguagem oral, nas situações quotidianas.

A divisão entre língua oral e língua escrita, de acordo com Soares (1999), gera uma série de questões teoricamente relevantes para o estudo da aquisição da competência textual. Assim, nessa abordagem de compreensão da escrita, cabe perguntar em que medida as formas, caminhos e utilização da linguagem escrita são diferenciados das formas, processos e usos da língua oral e que contextos favorecem sua aquisição (SOARES, 1999). Na compreensão da autora, precisa-se delimitar de que forma e em qual momento a criança toma consciência das semelhanças entre fala e escrita quando, por exemplo, ao elaborar seu texto, necessita utilizar recursos que explicitem esse objeto.

Soares (1999) aponta duas posições que explicitam o processo de desenvolvimento na relação fala/escrita. Com base em Kato, a autora mostra que a primeira posição analisa até que ponto as hipóteses referentes à aquisição da linguagem poderiam ser importantes para o estudo da escrita, para concluir que “os processos exigidos na leitura e na escrita são ambos parcialmente isomórficos com a forma e os processos envolvidos na fala” (KATO, apud SOARES, 1999, p. 21). Pautando-se em Danielewics, Soares (1999) apresenta a segunda proposta, a qual concebe a aquisição da escrita como um processo, no qual a criança utiliza seu conhecimento e habilidades da língua falada, para compreender a natureza da língua escrita, praticando-a por meio do uso das novas estruturas aprendidas.

Conforme a autora, esta última posição está de acordo com o pensamento de Teberosky, para quem todos os falantes têm uma representação do que se escreve e do que não se escreve.

Sob essa perspectiva, o sentido de escrever é primariamente uma atividade de construção do texto, pautada em estruturas convencionalizadas e nos gêneros discursivos, apropriando-se de recursos oferecidos pelo sistema de escrita. Nesses termos, a opção de “uma modalidade linguística implica não só a seleção de um meio de expressão, mas de regras específicas decorrentes do sistema de representação, da gramática da língua, dos recursos expressivos, do registro e dos gêneros do discurso” (SOARES, 1999, p. 22).

Para Soares, tal perspectiva aponta para a proposta de Rockwell, na qual distingue, dentro do processo social de apropriação da leitura e da escrita, pelo menos três dimensões diferentes, conforme estas duas habilidades podem ser referenciadas: a) ao conjunto de elementos em si; b) à utilização nas escolas da língua escrita; e c) ao acesso a outros saberes mediante a linguagem escrita. Chama-se a atenção para a escrita, no que diz respeito à existência social, não como estrutura abstrata, mas como expressões próprias de processos sociais e interações que lhe dão sentido.

Com base no que está sendo exposto, podemos afirmar que o teatro desenvolve um papel fundamental na escolaridade na aquisição da linguagem escrita, pois a representação da vivência pode ser mais fácil de se transmitir ao papel. Na função da escola, a criança não capta exatamente a linguagem e sim habilidades diferentes por meio do instrumental linguístico de que já dispõe. As habilidades que a escola dá permissão de serem desenvolvidas são, como exemplo, um vocabulário apropriado e abstrato, estruturas sintáticas mais complexas, tópicos e estruturas textuais diferentes daqueles usados na conversa diária. Desta forma, a criança cria o hábito de transmitir a língua de uma forma, em muitos aspectos, diferente do familiar, o que vai exigir objetividade da linguagem decorrente da utilização fora do contexto enunciativo.

Na aprendizagem promovida pela escola, além de aprender a ler, a criança procede a leitura para fixar a aprendizagem, ou seja, além de aprender a escrita como sistema representativo, a criança aprende que este sistema deve atender às necessidades da utilização específica da escrita.

Sabemos que o ensino da escrita em algumas escolas ainda se dá pela correção puramente gramatical e gráfica do produto final, sem que o aprendiz e talvez por vezes o professor venha a conhecer o processo de elaboração das atividades de produção. O ensino da produção escrita reduz-se, desta forma, à classificação e quantidade de erros, resultantes em trabalho estéril e improdutivo. O aluno aprende mais quando fala de sua própria realidade, não como uso negativo, mas como construção positiva.

Nos PCNs de Língua Portuguesa, que direcionam conteúdos e metodologias a serem adotados no Ensino Fundamental (3º e 4º Ciclos), afirma-se que:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencente a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

Dessa forma, a escola tem a incumbência de rever suas atividades de ensino, organizando-as de uma forma que contemplem:

[...] relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998 p. 23-24).

Esses documentos apontam a importância dos fenômenos enunciativos e textuais, enfatizando, sobretudo, a noção de gênero, com o intuito de preparar o educando para atender, por meio do uso da linguagem, variados propósitos comunicativos e expressivos. O que se observa, entretanto, é que nem sempre a prática do professor reflete uma consciência dessa orientação.

Em vários anos de experiência em sala de aula observou-se, conforme atesta Soares (1999), que os professores criticam o desempenho dos alunos em suas práticas de escrita. Não é difícil constatar, outrossim, dificuldades vivenciadas pelos próprios educadores, não somente quanto ao conhecimento da literatura que deve fundamentar sua prática de ensino, mas também quanto à condução da produção de textos em sala de aula.

Na opinião da autora, em razão da multiplicidade de atitudes e procedimentos relatados, julga-se oportuno traçar um perfil das atividades que o professor desenvolve com seus alunos na escola, relativas à produção de textos, no que diz respeito à concepção do processo e do tratamento dos gêneros e de tipos textuais.

Esse julgamento parte do princípio de que a sociedade espera que a escola capacite sua clientela para produzir textos funcionalmente relevantes, o que exige dos professores um trabalho que inclua não apenas textos literários, mas também textos informativos e aqueles vinculados às demandas sociais e propósitos comunicativos dos alunos, visando prepará-los para atender às necessidades almejadas no exercício da cidadania. Assim, é preciso levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona nas práticas de linguagem de referência (SOARES, 1999).

Os resultados apontados por Soares (1999), na sua investigação com professores de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, serviram-nos de base para extrairmos as seguintes orientações no que condiz à prática pedagógica: que se pode trabalhar com as atividades que abordam a geração de ideias; planejar o texto de acordo com seu objetivo e audiência; treinar o uso dos elementos de coesão; trabalhar o vocabulário, pontuação, regência e concordância; planejar também, como rotina nas aulas de produção de texto, a prática da auto-correção e da correção por sugestão dos colegas antes de dar ao texto a sua forma final, pois isso faz parte da construção final de uma peça teatral.

Em relação à prática pedagógica, enfatizamos que é necessário levar em consideração a heterogeneidade de textos existentes em nossa sociedade e também atentar para a necessidade de tornar nossos alunos proficientes leitores e produtores de textos, permitindo-lhes a apropriação dos mais variados gêneros textuais. Entendemos, pois, que essa apropriação não se limite ao que os livros didáticos trazem, nem ao que oferecem como atividades, é preciso que sejam promovidas atividades em que os alunos leiam textos nos respectivos suportes em que foram publicados.

#### 4.1 TEATRO NA SALA DE AULA

Os jogos teatrais – pensados especificamente no ambiente da sala de aula – não são meros “passatempos do currículo”. Por meio deles é possível abordar conteúdos específicos de diversas disciplinas (CARDOSO, 2007).

No teatro infantil que pode ser utilizado em sala de aula, poderá ser usada a maquiagem cênica, pois adentra-se ao mundo da fantasia, bruxas, princesas, fadas, dentre outros. A maquiagem transforma o ator em uma cópia fiel do personagem ao qual se propõe.

A arte teatral tem se mostrado como umas práxis nas manifestações culturais. Ela permite a aproximação entre os indivíduos e desempenha, na cultura, um espaço excepcional, em que as emoções e percepções do homem podem desenvolver-se de modo próprio e específico. Nesse sentido,

A arte tem assim uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de “aprendizagem”. Seu domínio é o do não racional, do indizível, da sensibilidade: domínio sem fronteiras nítidas, muito diferentes do mundo da ciência e da lógica da teoria (COLI, 2000, p. 109).

Enquanto a ciência usa outro tipo de linguagem, a discursiva científica, esta é incapaz, de, sozinha, interpretar as nuances culturais. É através das Artes que se tem a reprodução simbólica dos traços e gestos (DUARTE, 2002).

A arte tem o poder de manifestar as emoções do homem, a partir de sua forma de expressar linguagens, sejam elas plásticas, orais, gestuais ou musicais. Desse modo, “Arte é uma função da percepção e a criação é uma função da imaginação. Ou seja, a arte liberta o homem, expande o entendimento, e educa o olhar” (DUARTE, 2002, p. 21).

Nesse sentido, as aulas de teatro devem estimular a comunicação e a expressão do artista. O professor de teatro deve explorar a maquiagem cênica, mostrando ao aluno as formas que existem e onde devem ser usadas, apresentando-lhe, de toda forma possível, estimulando para o interesse pela arte, levando ao interesse pela maquiagem no teatro. O ato de aprender não pode ser algo mecânico e repetitivo.

A música é uma arte que está intrinsecamente ligada à vida do ser humano, no sentido de que ela “traz consigo traços de cultura, identidade, linguagem e

gênero” (ILLARI, 2007, p. 36), além de possibilitar uma infinidade de aplicações na vida humana. A música está atrelada ao teatro, o que são muito aceitos por crianças em sala de aula, pois torna a aula mais prazerosa.

Duarte (2002) aponta também outras cinco funções da música, compreendidas como: comunicação social; integração da novidade social; legitimação da ordem social, tanto no nível simbólico quanto no nível prático; expressão pessoal; e configuração grupal, neste último envolvendo a prática em sala de aula.

No que diz respeito ao conto, para se tornar um contador de histórias torna-se preciso saber ouvir, estudar, pesquisar e ensaiar. Saber conhecer o funcionamento da imaginação das crianças constitui-se, igualmente, em um grande passo, pois não se deve querer ensinar ou conhecer o que pensam, deve-se contar a história, deixando a criança vagar livremente na imaginação (OLIVEIRA, 2010).

O contato inicial das crianças com a literatura em sala de aula pode ocorrer através dos contos de fadas, por influência familiar ou por meio dos primeiros professores. Tal fato acontece para que a criança se sinta estimulada, seja capaz de pôr para fora a sua criatividade, de forma a auxiliá-la na compreensão de suas emoções (OLIVEIRA, 2010).

Por meio dos contos, as crianças podem interiorizar melhor aspectos de sua vida, a relação com os pais, com os padrastos e madrastas e a convivência com os irmãos. Ao verificar a identificação com os personagens, poderá aparecer os sentimentos de raiva em relação à bruxa malvada e ao lobo feroz e, também, a identificação com a fortaleza do príncipe, a fraqueza da princesa ou a sabedoria do rei (OLIVEIRA, 2010).

Assim, esse modo imaginário de contar histórias alcança o inconsciente, na tentativa de resolver os conflitos existentes, os quais as crianças possam atravessar em suas vidas. Dessa forma, Abramovich (1997, p. 22) acredita “ser fundamental o respeito em relação aos elementos do conto, com suas facetas de crueldade, angústia, sua plenitude, o corpo da narrativa”, pois, a autora aponta, ainda, que não é admissível que o contador ou o leitor tente adocicá-lo, retirando de sua essência os embates necessários.

Nesse aspecto, o Conto de Fadas é algo relevante para o trabalho com crianças em sala de aula. Para Coelho (2000, p. 123), “A literatura atua de maneira mais profunda e essencial para dar forma e divulgar os valores culturais que

dinamizam uma sociedade ou uma civilização”. Acredita-se, pois, que os Contos de Fadas atuam sobre as crianças de maneira lúdica, de uma forma fácil e inconsciente, discutindo-se sobre o mundo ao seu redor e dando-lhes alternativas de como participar dele. Além disso, busca-se juntar aos contos de fadas a educação, tornando-os um “auxiliar na formação das novas gerações”. Diante disso, tem-se que:

os contos tradicionais são importantes para a construção da subjetividade. Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação, ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (BETTELHEIM, 2007, p. 13).

Para que a curiosidade e a imaginação sejam despertadas e estimuladas, é preciso que o profissional elabore atividades relacionadas às histórias que foram contadas, assim que terminarem suas falas. Nessa direção, Pietro (2000) diz que:

Os contos de fadas podem servir de mediadores na formação de valores nas crianças, conservando neles até a fase adulta, o sonho de manter acesa a chama vibrante, intensa e colorida da infância. É na infância que nós e professores devemos transmitir esses valores a criança para que elas cresçam saudáveis, conscientes e com respeito a si mesmo e com os outros, usando os contos como mediadores, pois assim de maneira agradável sem impor o que esta criança deve ser ou fazer, estaremos através dos contos de fadas transmitindo-lhes esses valores éticos e emocionais que irão transformá-los num adulto seguro de suas opiniões e atitudes. (PIETRO, 2000, p. 22).

Por conseguinte, ao se estabelecer uma relação entre a razão e a emoção, sutilmente e agradavelmente, torna-se possível transmitir valores éticos e emocionais para as crianças por meio da mediação do contador de história, transformando-os em adultos seguros de suas opiniões e atitudes, no futuro (PIETRO, 2000). Nessa mesma linha de pensamento, Bettelheim (2005) entende que:

Enquanto diverte a criança, o conto esclarece sobre si mesmo, favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferecem significados em tantos níveis diferentes e enriquecem a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça á

multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança.(BETTELHEIM, 2005, p. 20)

A literatura é capaz de transmitir e despertar a bondade, a solidariedade, o amor, a esperança e a confiança, formando assim a personalidade da criança. Os contos têm a função de transmissão de alguma mensagem às crianças, como por exemplo, no conto *Chapeuzinho Vermelho*, a imagem da floresta dentro da história dá uma imagem de aventura e de suspense, e isso significa que é preciso atentar-se para os perigos que possam surgir.

No conto *Branca de Neve*, ao anoitecer, e em certa altura, os sete anões, retornam de mais um dia de labuta, realizado nas minas de diamantes. A princesa acorda e relata toda a sua história pessoal para os personagens Soneca, Dengoso, Dunga, Feliz, Atchim, Mestre e Zangado que logo concordam em ajudá-la. Ao analisar a história, observa-se que os valores humanos podem ser transmitidos, dependendo da ênfase que se dá ao conto.

Já em *O Patinho Feio*, o mérito do referido conto consiste em demonstrar o que todo mundo tem, em algum momento da vida, a sensação de estar no lugar errado, seja na família, no ambiente escolar ou no mundo. O direcionamento é comum em toda criança, mas, por outro lado, permite também aprender a enfrentar as variações de rejeição. A história é capaz de revelar que, como na ficção, os pais podem viver momentos de pavor, ao ter seu filho perdido ou surrupiado.

Nesses termos, conclui-se que cada conto possui uma mensagem, sendo cada um transmissor de uma lição para o público infantil. Não existe fórmula para ser um contador de histórias. Essa tarefa não é tão fácil quanto parece, pois, o estímulo, o incentivo e a criatividade, ficam por conta do próprio contador da história.

## **5 CAMINHOS PERCORRIDOS: METODOLOGIA DO TRABALHO NA PESQUISA INTERVENTIVA**

Esta investigação advém de uma pesquisa interventiva em que o pesquisador e pesquisado constroem papéis ativos de elaboração de conhecimentos a partir da obtenção de dados. Nessa perspectiva, apresentaremos neste capítulo como se deu a construção do nosso método.

Sendo assim, trataremos do percurso metodológico, no qual aborda discussões em pesquisa interventiva. Também discutiremos a sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004) e, por fim, analisaremos os resultados da intervenção.

Assim, será indicado os procedimentos a serem empregados para a produção e análise de dados, de modo a alcançar o objetivo da pesquisa: promover a produção escrita, por meio de uma intervenção pedagógica, com base nos gêneros textuais, no ensino da língua materna.

Pensando nisso, desenvolveu-se oficinas de escrita com os educandos, para buscar estratégias de como aprender melhor a utilização adequada da língua materna na sala de aula.

Nessa perspectiva, desejou-se que o processo de análise apresentado pudesse alcançar novos conhecimentos, trazer contribuições para prática docente no ensino de língua portuguesa, para os alunos matriculados na escola de Ensino Básico.

Apresentar-se-á o processo quantitativo de análise inicial por meio de gráficos e tabelas. Segundo SAMPIERI et al (2006), o estudo quantitativo estabelece correlações entre estilos de ensino, desempenho da ocupação docente e êxito dos alunos, utiliza-se, outrossim, a coleta e análise de dados para responder às questões de pesquisa, confiando na medição numérica, na contagem e frequentemente no uso de percentuais estabelecendo padrões de comportamento da população Seguindo fundamentos de Richardson (1989), este método caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas.

De acordo com Silva e Menezes (2000), a pesquisa qualitativa proporciona uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

## 5.1 DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA DE INTERVENÇÃO

Adotou-se a pesquisa interventiva, em que o pesquisador e pesquisado, constroem papéis ativos de produção de conhecimentos e obtenção de dados, objetivando a edificação de saberes que irão ajudar na formação de futuros escritores. Com isso, a entrevista realizada com os educandos facilitou a reflexão crítica dos envolvidos no processo, fazendo com que o professor reinventasse suas aulas diariamente. Segundo Baptista et al (2006), a pesquisa interventiva tem relevância na pesquisa-ação, tendo em vista que os participantes recebem, também, influência nos aspectos psicológicos, afetivos e sociais.

O conhecimento e a intervenção andam juntos, todos constroem um aprendizado, porque o pesquisado tem um posicionamento, demonstra o que pensa e, assim, todos evoluem, descobrindo novos conceitos.

A pesquisa aqui desenvolvida é do tipo qualitativa, que de acordo com Silva e Menezes (2000), proporciona uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Inicialmente, na nossa pesquisa, dialogamos com os alunos sobre a proposta de elaboração de uma pequena peça teatral, ou seja, um esquete<sup>1</sup>, enfatizando seus dois aspectos importantes: o caráter cômico e o dramático. Nesse caso, eles optaram pela comicidade, preferencialmente, na apresentação. Percebemos ao longo da exposição de ideias o interesse de toda a sala, como também da sugestão de alguns temas livres.

No segundo momento, realizamos um diagnóstico dos aspectos de leitura e escrita dos alunos. Analisamos o resultado do diagnóstico e selecionamos os alunos que mais se destacaram no desenvolvimento e interesse pela leitura e escrita, já que alguns não responderam de modo satisfatório às questões propostas. No terceiro e último momento, os alunos ficaram à vontade para escolher o tema que iríamos trabalhar na sala de aula. A escolha recaiu sobre a temática da água, dada à

---

<sup>1</sup> Palavra que vem do inglês “*sketch*” e que significa uma dramatização de curta duração, geralmente com caráter cômico.

necessidade deste líquido tão precioso nas casas dos educandos, como também pela crise atual, já que não chove há algum tempo. Assim, eles justificaram a escolha do tema "água" para conscientizar a população do seu uso.

Acreditamos que a prática da escrita e da oralidade, na sala de aula, faz com que os alunos fiquem mais desinibidos, encontrem mais segurança e acreditem na argumentação expressa, diante de uma plateia escolar ou não. Para isso, o acesso a uma variedade de livros é de grande valia, para que todos possam ter inspiração nas suas criações e, assim, participar de projetos na escola e saber diferenciar um ensino regular do não convencional. Segundo Dolz e Schneuwly (2004) "é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares.

Seguindo a sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004), essa prática fica mais fácil de aplicar, valorizando elementos essenciais para que o professor possa trabalhar com os alunos e obter excelentes resultados. Os autores definem a sequência didática como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

Para os autores, aplicando essa atividade, os alunos ficam mais à vontade às novas linguagens e podem dominá-las facilmente. Neste trabalho de pesquisa exercitamos, na sala de aula, três tipos de oficinas que têm gêneros diferenciados, como poesia, minicontos e texto teatral. Segundo Dolz e Schneuwly:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Seguindo essa sequência e dominando a complexidade do tema escolhido, permitiu desenvolver junto aos alunos do Ensino Fundamental, conceitos valiosos sobre a água, tais como: a água é essencial à vida; a água não pode faltar; e como tratar a água de modo a preservá-la. Para dinamizar ainda mais as aulas, fizemos a inserção do teatro na língua materna.

## 5.2 CAMPO DE PESQUISA

O processo investigativo foi vivenciado no mês de fevereiro, do ano de 2015, e se deu numa escola pública Municipal em Caucaia, área urbana, no bairro Parque Soledade, a 10km de Fortaleza (CE). Essa escola foi fundada no ano de 2008 e atende 540 alunos, distribuídos em 22 turmas, na faixa etária de 2 a 12 anos de idade.

Sua estrutura física está distribuída em 3 blocos com 11 salas de aula, 2 blocos administrativos com sala de direção, secretaria, sala dos professores, cantina, pátio coberto, banheiros, depósito de merenda e limpeza. Hoje, a estrutura física da Escola já não atende às necessidades administrativas e pedagógicas, pois a comunidade cresceu e a quantidade de alunos também. Essa nova realidade requer uma reorganização e adaptação dos ambientes físicos para melhor atender a atual demanda.

## 5.3 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida no 6º ano do Ensino Fundamental, no turno vespertino, com 30 alunos. Foram utilizados os seguintes critérios para participação:

- Alunos que soubessem ler e escrever;
- Tivessem desenvoltura para trabalhos em equipe;
- Fossem criativos;
- Busca de informações nos diversos meios de comunicação.

A exigência dessas qualidades foi apontada pela necessidade de se ter critérios estabelecidos acerca do trabalho interventivo dos participantes. Assim, após o desenvolvimento da leitura e escrita, optou-se por analisar o processo de escrita, como também de reescrita dos textos somente daqueles alunos que demonstraram maior envolvimento e interesse pela atividade proposta, no caso, apenas 8(oito) alunos.

Os 22(vinte e dois) alunos restantes contribuíram para pesquisar e providenciar o figurino, sonoplastia, adereços, maquiagem, cabelo, contrarregra, divulgação, entre outras atividades.

Durante o processo interventivo, percebeu-se a dificuldade da maioria dos alunos em participar das atividades escritas. Apesar da preocupação e atenção da pesquisadora com esses alunos, buscou-se tarefas que melhor se adequassem a esse momento. Existem alunos que têm dificuldade na leitura, outros que não têm domínio da escrita e, ainda, alguns que sentem vergonha na exposição oral diante de toda sala. Contudo, optamos por textos curtos e leitura fácil, sempre seguidos com músicas, dinâmicas e descontração.

Por motivos éticos e para que a identidade de cada aluno fosse preservada adotamos, aqui, por nomes fictícios.

Os pontos positivos com o diagnóstico da leitura e escrita devem ser melhor trabalhados tais aspectos em sala de aula, pois detectou-se como pontos negativos que os alunos são desinteressados nos métodos tradicionais, é preciso ter uma didática diferenciada, suscitando no aluno maior interesse, como foi feito posteriormente na aplicação da intervenção do teatro. Uns alunos permaneceram na sala para que pudéssemos trabalhar a escrita calmamente em cada turma, e outros foram para o pátio exercitar a leitura, discutir sobre os contos e como faríamos essa atividade. Todos ficaram entusiasmados pela aula diferente, sabendo que no final estariam juntos para expor a prática feita em equipes.

#### 5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para realização de uma pesquisa se faz necessário ter instrumentos de produção de dados confiáveis e capazes de atender aos objetivos propostos e determinar o que realmente aconteceu durante o seu desenvolvimento.

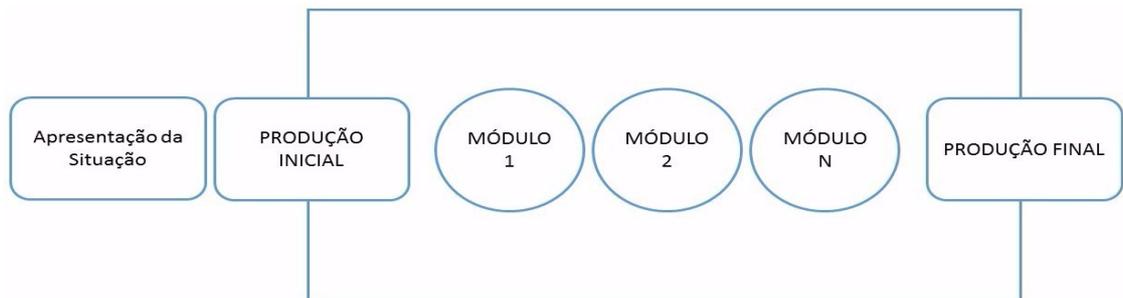
O primeiro momento ocorreu contato com a Secretaria de Educação da rede pública de Caucaia/CE, para exposição da intenção do estudo, onde foi exposto o projeto com seus objetivos, apresentou-se como seriam desenvolvidas as oficinas e pediu-se permissão para sua execução. De posse da liberação para realização do trabalho interventivo, encaminhou-se o ofício à escola pública da cidade de Caucaia-CE, solicitando a liberação para início da pesquisa com os alunos em horário normal de aula.

Inicialmente, realizou-se uma reunião com direção, coordenação pedagógica e professores, com o objetivo de apresentar o estudo interventivo e como seria efetivado, bem como os critérios de participação.

Ao apresentar aos alunos a proposta inicial para o diagnóstico da leitura, ditado e escrita, os alunos não se mostraram muito interessados, mas nas atividades que viriam posteriormente, que seria a intervenção com teatro, eles se mostraram bastante interessados em fazer parte do grupo para o referido trabalho.

Foi feito o diagnóstico com textos, estimulando a leitura, o ditado e a escrita, para depois passar para os instrumentos definitivos.

Seguindo o modelo de estrutura de base na sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004), percebemos a facilidade em executar o trabalho:



### 1. Apresentação da situação

Nessa fase, o professor debate com os alunos sobre uma proposta de trabalho que irão desenvolver na sala de aula, como um roteiro teatral, e qual problema a ser resolvido no grupo, principalmente, o resultado final da sequência.

### 2. Primeira Produção

Iremos descobrir o que os alunos já sabem sobre o assunto. Nesse caso, será sobre teatro, debateremos sobre esse tema, o que eles já conhecem, o que eles gostam e se já viram alguma peça. Essa fase fornece dados para a próxima etapa da sequência.

### 3. Módulos

Nos módulos, algumas atividades são aplicadas e os alunos aprendem todo o processo ensino-aprendizagem. Nesse caso, conforme a dificuldade da turma, organizamos estratégias com escrita sobre mini contos, poesias e trabalhos em equipe para elaborar um roteiro teatral. Ou seja, os módulos são planejados com atividades conforme o grau de entendimento da turma. Sabemos que, ao trabalharmos com gêneros textuais, devemos analisar suas características, com leitura, produções textuais e oralidade.

#### 4. Produção Final

Nessa fase, os alunos realizam uma atividade final, e o professor analisa se a sequência contribuiu para aprendizagem, caso contrário, deve-se reavaliar algumas atividades para que favoreçam um resultado satisfatório.

Nessa situação, foram expostos os conhecimentos sobre o assunto, acerca do termo *teatro*. A produção foi realizada para comunidade escolar, em que todo o processo foi gravado e registrado para consultas posteriores, e todos da sala participaram, individualmente ou em grupo. Lembremos o que diz Dolz e Schneuwly (2004):

Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado.(DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.86)

Como trabalhos definitivos foram desenvolvidos três instrumentos os quais chamamos de oficinas 1, 2 e 3, cada uma recebendo um nome específico e com seus objetivos e particularidades, visando um aprimoramento de ideias para compor um resultado final que é a confecção de um pequeno texto teatral feito pelos aprendizes-escritores:

- Oficina 1: Histórias com nomes: nomes, contos e poesias, cujo objetivo foi Colocar em prática a oficina de contos e poesias com os alunos.

- Oficina 2: Poesia de par em par, tendo como objetivo incentivar os alunos a criarem suas próprias poesias para colocarem no início da peça.
- Oficina 3: Escrita das cenas da peça teatral – Água, sabendo usar, não vai faltar, cujo objetivo é criar um esquete teatral.

Para construção da peça, os alunos colocaram em prática o que aprenderam nas oficinas anteriores. Entendemos que as atividades da oficina 1 (anexo 1) e da oficina 2 (anexo 2 a 10) foram importantes para enfatizar o que ainda seria pesquisado. Houve a leitura do material já escrito, analisou-se os dados e documentos encontrados, coletou-se informações, entrevistou-se parentes, observou-se como vivem as pessoas da comunidade em relação à escassez de água e, dessa forma, o aluno teve o que relatar, criando a oficina 3 (anexo 5)

Nos encontros, os alunos trocaram opiniões, deram sugestões, enquanto a professora coordenava o texto que estava sendo escrito, claro que incentivando a participação de todos: organizando as falas, fazendo as devidas intervenções, transformando discursos orais em discursos escritos.

Objetivou-se, nesse primeiro momento, que os educandos fossem capazes de compreender o modo de organização e a função social do gênero textual: “peças teatrais”; e sozinhos pudessem produzir pequenos textos teatrais conforme a oficina 3.

A prática do jogo teatral ajuda na desinibição, a socialização e a individualidade de cada um. As oficinas com a escrita, fazendo jogo com as palavras e brincando com o soletrando podem contribuir para debates na sala e despertar a criatividade dos alunos. Na concepção de Spolin (2008),

As oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, e de forma não verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo. ( SPOLIN, 2008, p. 29)

Essa atividade teve a duração de três meses com encontros e debates para concretizar a escrita do texto e ser apresentado como exercício final.

Foi importante que os alunos conhecessem os elementos que constituem um texto teatral e sua estruturação, tais como: introdução ou apresentação, complicação, clímax e desfecho. As características do discurso direto e a construção dos diálogos das rubricas, próprias do texto teatral.

Após a escolha do tema, foi importante dividir novamente a turma em grupos, para que os alunos pudessem fazer uma leitura mais aprofundada sobre o assunto pesquisado. Destacando o conflito principal, as personagens e suas características, o envolvimento de cada um na história e a evolução de suas ações, surgindo assim a oficina 3 “Escrita das cenas da peça teatral – Água, sabendo usar, não vai faltar”

O grupo escolheu para o final da peça, a música do Guilherme Arantes *Planeta Água* para ser trabalhada em sala. Estudou-se a letra, palavras que a turma não sabia o significado, pesquisando no dicionário; colocou-se o som na sala e todos tentaram copiar as estrofes, sem olhar a letra para tentar acertar a escrita; fez-se um *soletrando* na sala para testar o conhecimento de cada um (menina x menino); e montou-se um grande coral para apresentar na escola.

Para entender sobre a escrita e estrutura de um esquete teatral, a professora levou para leitura coletiva textos teatrais curtos, como os autores Maria Clara Machado, Pedro Bandeira, entre outros.

## 6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

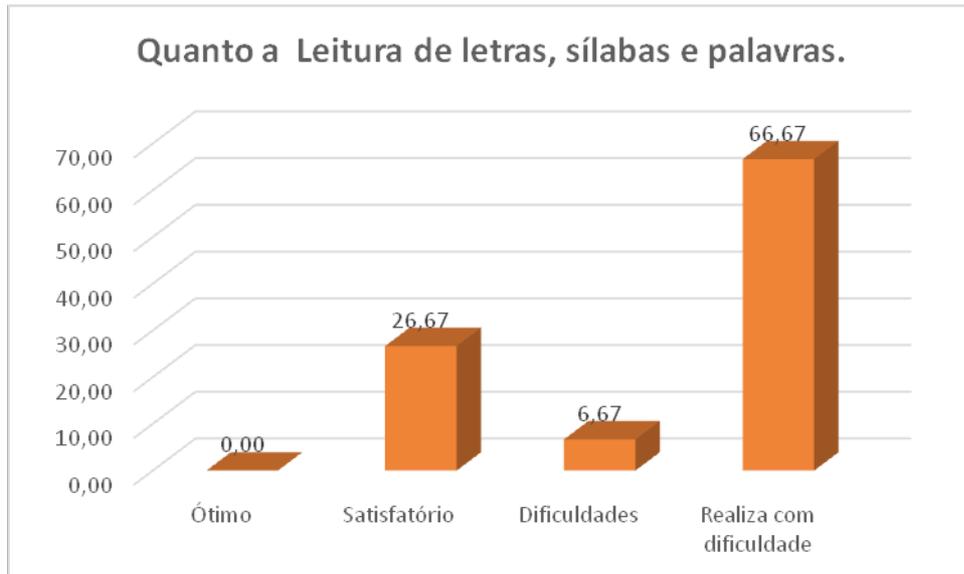
Ao tratar sobre a escrita, o caminho metodológico percorrido neste estudo abrangeu os testes aplicados nos alunos, que foram a escrita e o ditado, podendo desta forma verificar tais aspectos aprendidos pelos componentes da amostra. O diagnóstico objetivou verificar os alunos que poderiam ser aproveitados para o instrumento final que teriam capacidade de participar da segunda etapa que foi constituída do teatro, não ficando de fora os que não obtiveram resultado satisfatório, mas deixando em destaque aqueles que teriam capacidade de entender o segundo instrumento. Os que não foram selecionados para o teatro, ainda assim participaram na confecção da peça.

### 6.1 DESENVOLVIMENTO DO DIAGNÓSTICO LEITURA E ESCRITA

Foi feito um questionário contendo algumas questões que auxiliou na confecção do relatório e gerou gráficos para uma melhor análise e interpretação dos dados obtidos com os 30 alunos da escola em estudo. Deste instrumento participaram a referida amostra de alunos pré-selecionados:

#### 1. Quanto à Leitura de letras, sílabas e palavras.

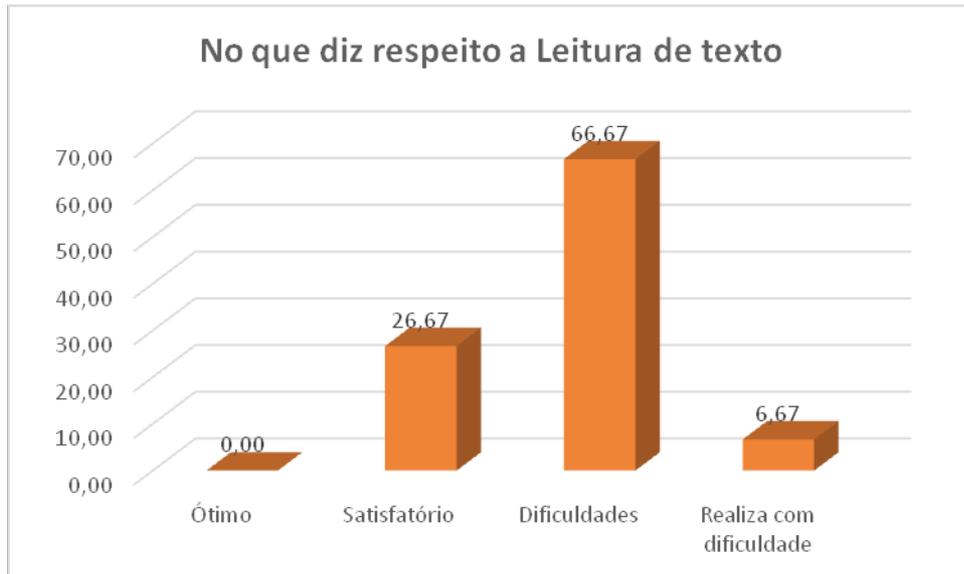
Item	Situação	Quantidade %	V.Absoluto
01	Ótimo	0%	0
02	Satisfatório	26,67	8
03	Dificuldades	6,67	2
04	Realiza com dificuldade	66,67	20
TOTAL		100%	30



No aspecto leitura, sílabas e palavras ficou expresso que 26,67% foram satisfatórios na execução da tarefa, 6,67% tiveram dificuldades na atividade e 66,67%, ou seja, a maioria realizou a tarefa com dificuldade; foi percebido insegurança por parte dos alunos.

## 2. No que diz respeito à Leitura de texto

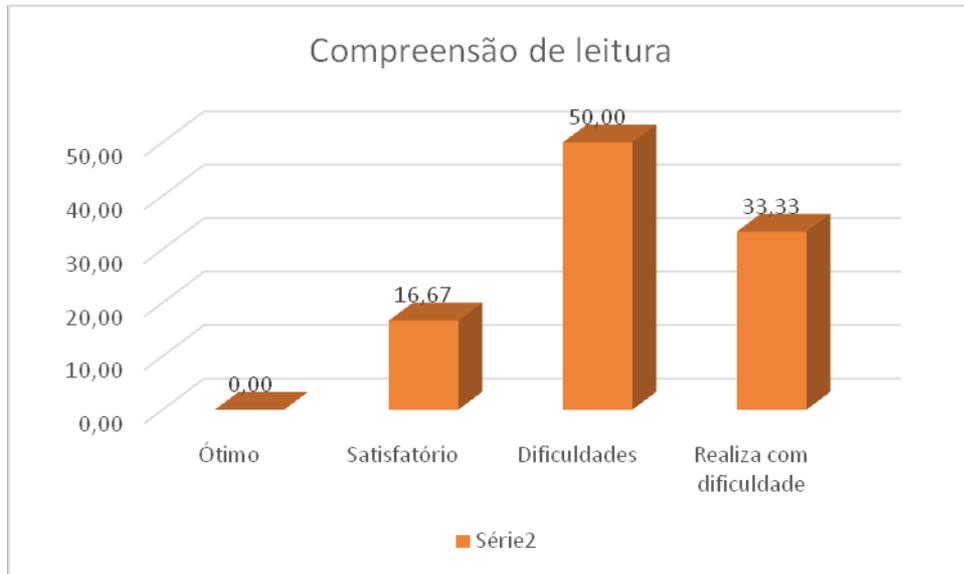
Item	Situação	Quantidade %	V.Absoluto
01	Ótimo	0%	0
02	Satisfatório	26,67%	8
03	Dificuldades	66,67%	20
04	Realiza com dificuldade	6,67%	2
<b>TOTAL</b>		<b>100%</b>	<b>30</b>



Na leitura do texto, percebeu-se que a maioria das crianças, 66,67% têm dificuldades na leitura e apenas 26,67% realizam satisfatoriamente. As crianças manifestaram desinteresse pela leitura, pois não se sentem estimuladas.

### 3. Compreensão de leitura

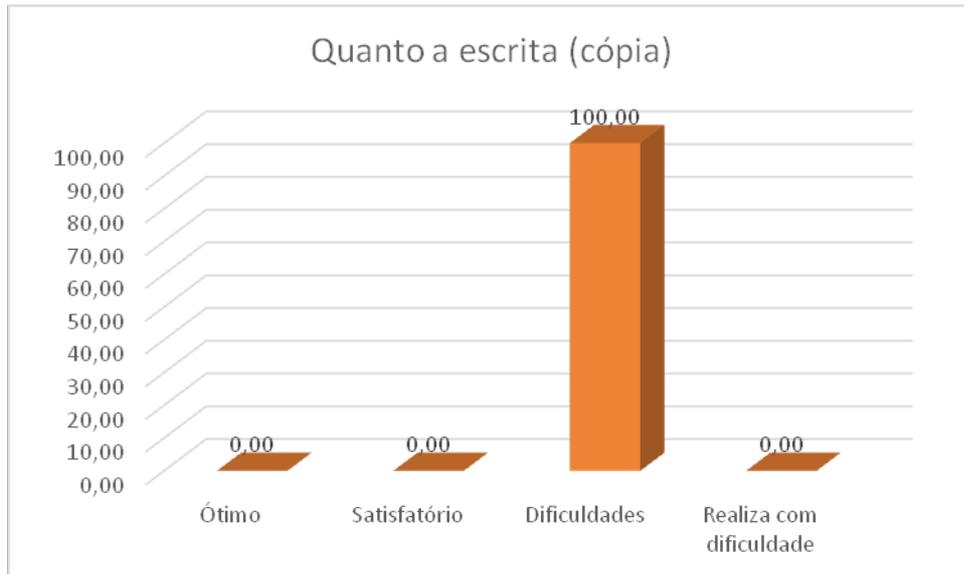
Item	Situação	Quantidade %	V.Absoluto
01	Ótimo	0%	0
02	Satisfatório	16,67%	5
03	Dificuldades	50,00%	15
04	Realiza com dificuldade	33,33%	10
<b>TOTAL</b>		<b>100%</b>	<b>30</b>



Na compreensão da leitura expressou-se que 16,67% foram satisfatórios, 50% tiveram dificuldades e 33,33% não realizaram a leitura, percebendo-se, assim, que o texto não foi bem compreendido pelas crianças. Em conversa com os alunos, foi relatado por eles que há interesse na leitura, porém não existe oportunidade, nem acesso a livros.

#### 4. Quanto à escrita (Cópia)

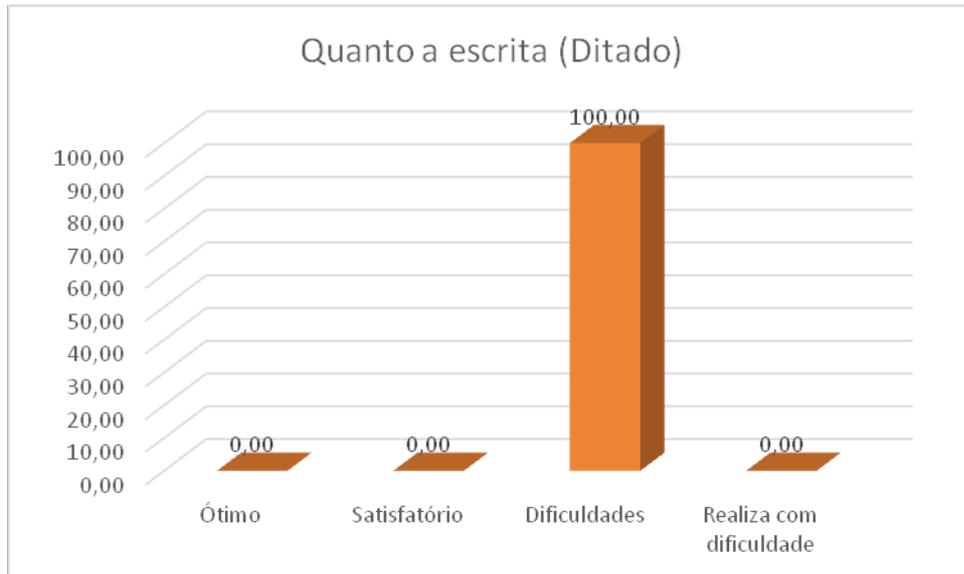
Item	Situação	Quantidade %	V.Absoluto
01	Ótimo	0%	0
02	Satisfatório	0%	0
03	Dificuldades	100%	30
04	Realiza com dificuldade	0%	0
<b>TOTAL</b>		<b>100%</b>	<b>30</b>



Na atividade escrita, todos (100%) executaram a atividade e todos estes (100%) tiveram dificuldades nela.

#### 5. Quanto à escrita (Ditado)

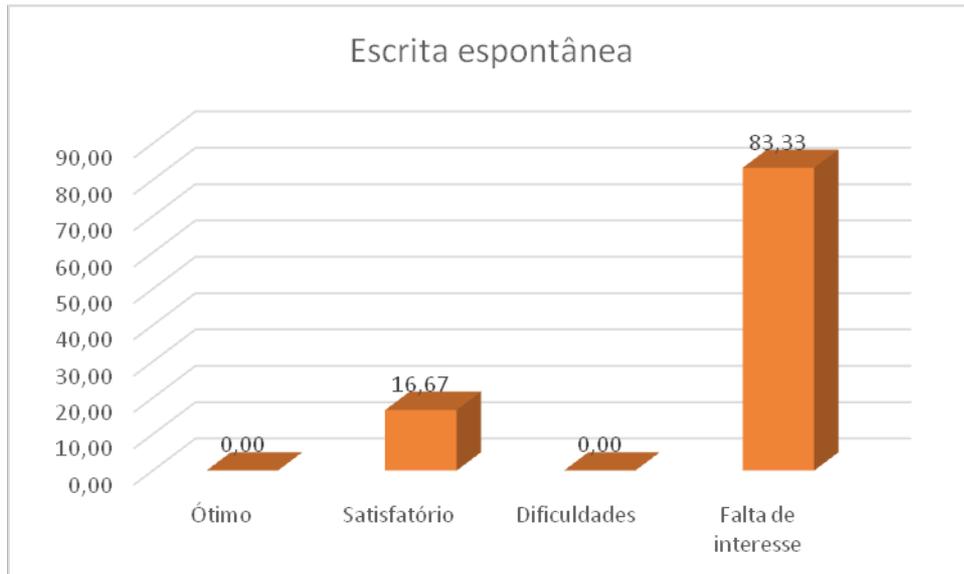
Item	Situação	Quantidade %	V.Absoluto
01	Ótimo	0%	0
02	Satisfatório	0%	0
03	Dificuldades	100%	30
04	Realiza com dificuldade	0%	0
<b>TOTAL</b>		<b>100%</b>	<b>30</b>



No que diz respeito à escrita, todas as crianças 100% tiveram dificuldades.

#### 6. Escrita espontânea

Item	Situação	Quantidade %	V.Absoluto
01	Ótimo	0%	0
02	Satisfatório	16,67	5
03	Dificuldades	0%	0
04	Falta de interesse	83,33	25
TOTAL		100%	30



Na escrita espontânea, expressou-se que (16,67%) foram satisfatórios e há uma falta de interesse em (83,33%) das crianças.

## 6.2 DESENVOLVIMENTO DA OFICINA 1

Nas aulas de Língua Portuguesa utilizamos informações sobre o assunto e buscamos estratégias para desenvolver no aluno capacidades de antecipar os significados de um texto, relacionar e selecionar informações, fazer inferências, identificar pelo contexto palavras que não sabem o significado, prática da escrita e reescrita, correção ortográfica, interpretação textual, entre outras atividades. Os alunos pesquisaram vários gêneros textuais em vários suportes, como por exemplo, reportagem em jornal, revista, livros didáticos, entrevistas e internet.

Após a aquisição de material informativo sobre o tema, fizemos a primeira atividade de produção textual com os alunos: criar contos com seus nomes, e aprender a formar palavras com acrósticos. Em seguida, foi lido e relido, para que a reescrita tivesse uma coerência. Conforme Dolz (2004) “a produção inicial é igualmente o primeiro lugar de aprendizagem da sequência”.

Ao priorizar atividades artificiais, como exercícios e redações, a escola reforça uma compreensão inadequada da produção escrita, a de que seria resultante de atividades artificiais. Muitas vezes, por não conseguir um bom desempenho quando se trata de escrever textos de verdade, isto é, que são produzidos e circulam fora da

escola, o aluno passa a acreditar que não consegue escrever porque não tem o “dom da escrita”. Segundo Koch e Elias (2007),

Depois de escrito, o texto tem uma existência independente do autor. Entre a produção do texto e a sua escrita, pode passar muito tempo, as circunstâncias da escrita (contexto de produção) podem ser absolutamente diferentes das circunstâncias da leitura (contexto de uso), fato esse que interfere na produção de sentido [...]. Pode acontecer também que o texto venha a ser lido num lugar muito distante daquele em que foi escrito ou pode ter sido reescrito de muitas formas, mudando consideravelmente o modo de constituição da escrita. (KOCH e ELIAS, 2007, p. 32)

Assim, acreditamos que a escrita de textos teatrais concretiza um amadurecimento na prática dos alunos, em descobrir muitas possibilidades, que irão sair do papel e ganhar vida. É uma descoberta como roteiristas de inúmeras situações que poderão ser vivenciadas em grupo ou individualmente. Poderão mostrar-se através de suas obras e modificá-las, caso desejem uma nova roupagem.

No final do trabalho e com acesso ao laboratório de informática, foi interessante que os alunos, com ajuda da professora, foram capazes de criar *slides* no *PowerPoint* com desenhos, as histórias com títulos e com os nomes dos autores para que toda sala acompanhasse o trabalho de cada um. Os alunos fizeram essa atividade sobre o tema Água. Mas, escolha por outros temas deve ser orientada por cada professor responsável por sua turma. Podendo ser temas livres, e a escola fazer um livro de contos dessas produções (Anexo 1).

Fizemos uma leitura do conto “Fazendo Histórias com os nomes” em que, todos fazem uma prática de escrita com seus nomes e criam suas próprias histórias com o que mais gostam de fazer. E, assim, a turma ficou sabendo do jeito de cada um, aprenderam a chamar o coleguinha pelo nome e valorizaram a identidade dos colegas. Cada um fez essa prática, inventando palavras, aprendendo o que significa um acróstico e utilizaram o poder da imaginação para ser o que quiserem.

### 6.3 DESENVOLVIMENTO DA OFICINA 2

Para iniciar uma prática de escrita, alguns exercícios foram sugeridos na sala de aula. Incentivar a prática de criação de cada aluno e aproveitar a escrita para

inserir no trabalho é de grande valia e, assim, todos fizeram suas poesias sobre o tema escolhido, que foram corrigidas, lidas e inseridas na nova peça.

Os alunos conheceram vários autores em sala de aula, como: Silvia Orthof, Ruth Rocha, Vinicius de Moraes, dentre outros. Todos tiveram liberdade para escolher os autores que mais gostassem para ler individualmente na sala ou em duplas. Preferencialmente, utilizou-se poesias curtas e de fácil entendimento, então entramos em acordo, e todos quiseram conhecer um pouco mais sobre o autor Vinicius de Moraes e a obra infantil Arca de Noé.

O Poetinha, como era chamado, incursionou pela poesia infantil e ofereceu às crianças o passaporte para a viagem ao mundo da arte literária. Seus textos lúdicos partem da personificação de animais para dialogarem com o mito bíblico e com a tradição das fábulas, sempre ao gosto do leitor infantil. Com uma linguagem simples e coloquial seus poemas ficam mais próximos do leitor.

Crianças e adultos sabem alguns poemas infantis de Vinicius de Moraes, graças ao ritmo inteligente e bem-humorado dos seus versos. As deliciosas versões musicais de A arca de Noé são exemplo dessa simpatia que o poeta conquistou entre pequenos e grandes leitores. Os discos Arca de Noé 1 (1980) e Arca de Noé 2 (1981) trazem composições como “O Pato”, “O Peru”, “O Leão” “A Galinha d’angola”, que se tornaram famosas nas vozes de MPB4, Elba Ramalho, Fagner, Ney Matogrosso, entre outros intérpretes.

Trata-se de uma coletânea formada por trinta e dois poemas, todos eles posteriormente musicados por parceiros de Vinicius de Moraes. Dessa forma, constatou-se que vinte e quatro tem animais como personagens, quatro personificam objetos e um fenômeno natural, e três são dedicados a pessoas. O poema que abre o livro é Arca de Noé, baseado na exemplar passagem bíblica, em que os animais são salvos pelo patriarca com o intuito de repovoar a terra, após o castigo divino. Ao longo do livro, os poemas vão sendo individualizados em poemas curtos, com suas peculiaridades e características próprias, como podemos ver no poema abaixo (1980):

*A Casa*  
*“Era uma casa*  
*Muito engraçada*  
*Não tinha teto*  
*Não tinha nada*  
*Ninguém podia*  
*Entrar nela, não*

*Porque na casa  
 Não tinha chão  
 Ninguém podia  
 Dormir na rede  
 Porque na casa  
 Não tinha parede  
 Ninguém podia  
 Fazer pipi  
 Porque penico  
 Não tinha ali  
 Mas era feita  
 Com muito esmero  
 Na Rua dos Bobos  
 Número Zero”*

Os poemas da Arca de Noé são extremamente sonoros, com a utilização de recursos onomatopaicos, bem como refrões que enfatizam contrastes, com um ritmo que encantam ainda mais as crianças. Além disso, o poeta enfatiza o uso de diminutivos, exagerando situações engraçadas, divertindo o leitor infantil, como podemos verificar no poema da Galinha d'angola(1980):

*“COITADA, COITADINHA  
 DA GALINHA-D'ANGOLA  
 NÃO ANDA ULTIMAMENTE  
 REGULANDO DA BOLA*

*(...) Tou fraca! Tou fraca!  
 Tou fraca! Tou fraca! Tou fraca!”*

Levou-se para sala de aula, além do livro, vídeos que mostram as músicas e um resumo da vida do poeta. Na sala, a preferência musical e o gosto pela leitura são variados, tais como: forró e *funk*. Fez-se um trabalho utilizando músicas do autor com o ritmo “bossa-nova” para despertar nos alunos o interesse pelo bom gosto musical. Além disso, realizamos leituras com livros diversos, para, assim, possibilitar a criatividade na escrita e na produção textual.

Todos começaram suas criações, com dúvidas, sem uma estrutura clara, mas foi fundamental a professora estabelecer uma coerência de sentido entre os versos, explicando que poderiam ser livres, com ou sem rima. Alguns alunos preferiram fazer de forma individual, enquanto outros fizeram em grupos, sempre consultando a professora para esclarecimento da reescrita.

Durante o processo de criar suas próprias poesias, os alunos participaram de recitais na escola praticando a oralidade.

O primeiro momento exercitamos no quadro palavras com rima (água/mágoa) e, em seguida, todos começaram a elaborar suas criações em versos rimados. Os versos podem ser livres, com coerência ou com rima em linhas alternadas (primeiro verso com terceiro verso, segundo verso com quarto verso).

O desenvolvimento dessa oficina se deu a partir do incentivo para criação das próprias poesias dos alunos, com o objetivo de iniciar a construção da esquete teatral. Logo a seguir, expomos algumas das melhores estrofes elaboradas pelos alunos. As demais que compõem a peça estão no anexo (...)

“A água é importante para nossa vida  
Ela nos fortalece e nos dá nutrição  
E hoje em dia muita gente está arrependida  
Por ter feito tudo isso com esta ação”

“A água é importante  
Ela é a vida da população  
Nós necessitamos a todo instante  
Água é a solução”

“A água é admirável  
Com tamanha imensidão  
Lindo! Chega dá orgulho  
Sacia nossa sede de montão”.

Destacamos a riqueza dessa oficina no aprendizado dos alunos que foram contagiados pela novidade de fazer rimas e, principalmente, descobrirem-se poetas. Diante dessa atividade pedagógica, percebeu-se o entendimento de todos como uma experiência positiva de aprendizagem, favorecendo, assim, a compreensão do fazer poesia.

#### 6.4 DESENVOLVIMENTO DA OFICINA 3

A prática do jogo teatral ajuda na desinibição, a socialização e a individualidade de cada um. As oficinas com a escrita, fazendo jogo com as palavras e brincando com o soletrando podem contribuir para debates na sala e despertar a criatividade dos educandos. Como bem defende Spolin (2008),

As oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, e de forma não verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo. ( SPOLIN, 2008, p. 29)

Depois da leitura de duas peças teatrais os alunos já reconhecem as falas dos personagens e o que acontece em cada cena; eles podem entender que existem informações dentro dos parênteses para ajudar o ator na cena, e sentem-se confiantes para iniciarem as suas escritas com ajuda da professora.

Para começar a conversa, escreve-se no quadro a palavra TEATRO e explora os significados que os aprendizes têm em relação a esse termo, orientando a discussão por meio do seguinte roteiro de perguntas:

1. O que lhes vêm à cabeça ao lerem essa palavra?
2. O que é necessário para uma peça de teatro acontecer?
3. Como uma peça de teatro é montada?
4. Como os atores sabem o que têm que dizer e a hora certa de fazê-lo?
5. Vocês já assistiram a alguma esquete teatral?

Os alunos participaram do debate expondo seus conhecimentos acerca do assunto em questão. Diante disso, alguns se manifestaram favoráveis a essa atividade e outros ficaram inibidos por não conhecerem uma peça teatral e nunca terem ido a um teatro.

Algumas atividades foram propostas para os alunos, até que estivessem preparados para a escrita final do texto. Foi feito um roteiro de entrevistas informais, para escrever sobre um tema educacional, sendo necessária uma conversa prévia. A entrevista abrangeu o seguinte roteiro inicial de questões:

1. Sobre o que eles gostariam de falar?
2. A escola tem necessidade de abordar qual assunto?
3. De que a comunidade precisa estar consciente?

Para isso foi feito um levantamento sobre escrita, no qual cada aluno fez seu perfil. De acordo com as respostas foi distribuído outro levantamento sobre o tema em que o grupo decidiu pesquisar.

Ficou decidido que seriam passadas informações pesquisadas sobre o tema e fossem criadas cenas com personagens (pessoa no chuveiro, outra lavando o carro e outra aguando plantas medicinais).

Os alunos tiveram dificuldades para escrever longos diálogos. Então, orientamos que seriam necessárias informações curtas e precisas, já que iriam construir um esquete teatral, conforme cenas abaixo, escritas pelos nossos escritores iniciantes:

#### CENA 1- LAVAGEM DO CARRO

- 1- “Ei! Pare de gastar água, estamos em crise sabia?”
- 2- Que nada! Tem muita água no planeta. Lavando assim, relaxa e fica mais divertido.
- 1- Nunca mais choveu. Não precisa usar a mangueira, pode usar um balde, gasta menos água, e não molha a rua e nem incomoda as pessoas que passam
- 2- Um balde? Claro que tenho. Você tem razão. É muita água desperdiçada.”

#### CENA 2- BANHO NO CHUVEIRO

- 1- Como pode gastar tanta água? O mundo está em crise. Poderia tomar um banho rápido.
- 2- Mas eu gosto de tomar banho demorado. Passar sabonete e xampu com o chuveiro ligado fica mais animado. O mar é imenso, temos muita água.
- 1- Não precisa gastar tanta água, precisamos economizar. A água do mar é salgada, não serve para beber. Não precisa do chuveiro aberto o tempo todo.
- 2- Tá legal! A partir de hoje vou poupar nossa água, pra ela não faltar. Não irei mais desperdiçar água. Aprendi a lição.

#### CENA 3 - REGAR AS PLANTAS MEDICINAIS

- 1- Você não devia regar muito essa plantinha, ela vai morrer sem ar, ela já tá com as folhas amarelas.
- 2- Mas, eu só quero que ela cresça forte, saudável.
- 1- Fazendo assim, ela vai morrer, basta um pouquinho de água por dia, isso é desperdício
- 3- É mesmo, não irei mais esquecer...

Após a escrita acima, percebemos que os alunos não tinham um raciocínio coerente, com frases soltas, sem início, meio e fim, sendo, portanto, necessário a

reescrita das cenas, enfatizando o uso consciente da água. Orientamos, então, os alunos a priorizarem na escrita do texto sobre o desperdício de água, conforme podemos analisar abaixo.

Em seguida, descreveremos exemplos dessa reescrita, orientada pela professora, que se constituíram em três cenas, as quais foram nominadas de: cena 1- **lavagem do carro**; cena 2- **Banho no chuveiro** e cena 3- **Regar as plantas medicinais**.

#### **6.4.1 Desenvolvimento da oficina 3 – Reescritas das cenas**

##### **CENA 1- LAVAGEM DO CARRO**

**Narrador-** Porque você lava o carro assim, gastando tanta água?

**Ator-** Quem é você? Como entrou aqui?

**Narrador-** Como já disse antes. Eu dependo da água que você está gastando. Sou a natureza.

**Ator-** Ah, é? Bom, não há outra forma de lavar carro, além do mais relaxa e fica mais divertido...

**Narrador-** Você poderia lavar seu carro com um balde, economizando mais água, e não precisaria molhar tanto a rua, incomodando as pessoas que passam... a água tratada está se tornando cada vez mais, um bem escasso e precioso. Você não tem poço, mas tem um balde, não tem?

**Ator-** Balde? Um baldezinho? Ah, tenho. É verdade, você falando assim, realmente é muita água desperdiçada, não precisamos fazer isso...(sai)

##### **CENA 2 - BANHO NO CHUVEIRO**

**Narrador (pode ser a Mãe-Natureza)** - Você poderia tomar um banho rápido, sem desperdiçar muita água. Ela pode acabar um dia sabia?

**Ator-** Quem é você? Como entrou aqui?

**Narrador-** Eu dependo da água que você está gastando. Sou a natureza.

**Ator-** Ah, é? Bom, eu sei que temos muita água, o mar é imenso, pra mim ela não tem fim.

**Narrador-** A água do mar é salgada, não serve pra utilizarmos, e a água dos rios e da chuva um dia vai acabar, é o desequilíbrio ambiental. Você não precisa do chuveiro aberto o tempo todo, isso é desperdício de água.

**Ator-** É verdade. Não preciso ficar no chuveiro tanto tempo. Tem razão, não irei mais desperdiçar água (para o banho e sai)

### **CENA 3 - REGAR AS PLANTAS MEDICINAIS**

**MÃE NATUREZA** - Você está matando a planta com tanta água.

**NARRADORA** - Quanto mais água, mais forte ela fica.

**ERVA CIDREIRA** - Sou uma planta calmante, mas já estava ficando nervosa, com tanta água.

**MÃE NATUREZA** - Ela tem razão, quanto mais água, mais fraca.

**NARRADORA** - É verdade, não irei mais afogar as plantas com tanta água.

**MÃE NATUREZA** - Você precisa conservar e não sufocar.

**ERVA CIDREIRA** - As minhas folhas já estavam ficando amarelas.

**NARRADORA** - Aprendi a lição, irei economizar mais água.

**MÃE NATUREZA** - Missão cumprida, vou conscientizar outras pessoas.

Neste trabalho, foram abordados gêneros diferentes: poesia, conto, texto teatral; com o objetivo de chamar atenção dos alunos para necessidade de se conhecer alguns gêneros textuais, haja vista que, a abordagem da produção escrita com alunos é um processo complexo, que exige do professor atenção, dedicação e compromisso.

Após a busca de informações para criação do trabalho escrito, seguiu-se uma estrutura para formatação do texto, com orientação prévia para uma leitura clara e objetiva, levando, pois, em consideração a proposta de Schneuwly e Dolz (2004) sobre sequência didática, quando colocam que:

Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso.( SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 89)

Nessa atividade analisamos textos teatrais, para facilitar o trabalho da escrita e tornar essa dinâmica mais simples e satisfatória, nas aulas de Língua Portuguesa, para facilitar o encadeamento das ideias no momento da confecção dos trabalhos.

O próximo passo foi uma leitura em sala de aula, para a verificação do esquete. Assim, todos os alunos conheceram a produção escrita construída pelos educandos-autores.

A nossa orientação foi no sentido dos alunos produzirem o texto com diálogos, rubricas e também chamadas “*Indicações de cena*”, além de transformar um texto em uma peça de teatro. Essa orientação foi por demais necessária, haja vista a dificuldade de organização das ideias e de como encontrar uma coerência na escrita.

Reservamos durante este processo, tempo em cada aula, para que os alunos pudessem trocar os textos entre si, redigir diferentes versões de sua escrita, até a conclusão do texto ideal e final.

Na atividade, os alunos pesquisaram algumas curiosidades importantes sobre o tema, para ser incluída na peça, como: o corpo humano contém  $\frac{3}{4}$  (três quarto) de água e o homem fica 28 dias sem comer, mas não fica 3 dias sem beber água, entre outras.

Decidimos incluir algumas curiosidades no texto inicial da peça e outras no final, para não ficar com muita informação em um só momento, e cansar o público, já que estes são crianças da escola.

Convidamos a turma para assistir a leitura dos alunos envolvidos no roteiro do esquete. Salientamos a importância da leitura coletiva, de modo que todos os envolvidos leram pelo menos uma fala, pois tivemos a preocupação de envolver todos os alunos da sala de aula, como uma prática de oralidade.

Durante a leitura, orientamos que cada um deveria colocar o tom de voz dos personagens e ter atenção para necessidade de expressões faciais em relação à emoção vivenciada por cada um e que o texto deve conter os parênteses que significam a constituição da cena, ou seja, as rubricas.

A peça (anexo 5) que aqui apresentamos foi dividida em várias cenas. Dessa maneira, cada parte da história foi apresentada e interpretada por alunos diferentes. Na leitura e escrita foram dadas sugestões e críticas, que muito valorizaram o teor do trabalho.

Cada aluno marcou sua fala com um símbolo, caracterizando o seu personagem. Em seguida, propomos nova leitura do texto e definimos o personagem de cada um. Esclarecemos que ficassem atentos para o tom de voz adequado e para a necessidade de expressar as emoções vivenciadas pelos personagens. Ao final, os aprendizes levaram o texto para casa para que decorassem suas falas.

Durante esse processo, os alunos demonstraram interesse e empolgação em participar da montagem e apresentação da peça teatral, já que muitos se achavam incapazes de realizar tal atividade antes.

Na aula seguinte, reforçamos os ensaios com os alunos, orientando-os a seguir as instruções anteriormente citadas, para construção de cada cena, como: ocupar bem o espaço cênico, reconhecer o colega na cena e articular bem as palavras. Repetimos os ensaios tantas vezes foram necessárias, para que o resultado fosse bastante satisfatório.

Antes da apresentação, orientamos as crianças para os aspectos trabalhados nos ensaios, como o tom de voz e o modo de falar dos personagens: não olhar para o chão, não cruzar os braços e não ficar de costas para a plateia.

Por último, levamos em consideração a atuação de cada um, dando atenção tanto à performance teatral desempenhada, como, especialmente, aos recursos para a encenação das histórias empregadas por cada grupo. É importante lembrar que todos os alunos devem estar envolvidos, de alguma forma, nas propostas do trabalho, mesmo fazendo ocupações como: contrarregras, sonoplastas, iluminadores, entre outros, de forma a serem avaliados por igual, na aquisição de experiência em vários seguimentos, e não sendo apenas meros expectadores.

As produções escritas utilizadas serviram para avaliar o repertório linguístico e construção coerente dos textos solicitados, a partir das falas dos colegas, observando-se as características de um esquete teatral e se os alunos empregaram corretamente as regras ortográficas e gramaticais de acordo com seu ano escolar.

Para concluir o trabalho, foi necessário fecharmos o ciclo e conversarmos com os aprendizes, questionando suas opiniões e o grau de importância para erros e acertos numa próxima montagem.

Para tanto, fizemos as seguintes perguntas: O que nós fizemos para encenar a peça de teatro? Qual a importância do estudo do texto teatral para encenação da peça? Como os atores devem proceder para a construção de uma boa encenação?

Nessa perspectiva, os alunos compreenderam a necessidade de analisar cada etapa vivenciada no processo de ensino-aprendizagem. E, lentamente, perceberam a importância do debate após a montagem e execução da peça teatral.

Apesar das dificuldades de escrita, também entenderam que um bom texto só se alcança com várias reescritas. O texto final da peça teatral foi curto por se tratar de um esquete, para que possibilitasse a compreensão tanto dos envolvidos quanto dos ouvintes.

Nesse sentido, a pequena peça teatral teve o necessário: poesia inicial para despertar no aluno o prazer poético; as informações técnicas a respeito da água e cenas com músicas bem-humoradas. Ao final da peça, cantaram e dramatizaram a música “Planeta Água” de Guilherme Arantes, que caracterizou assim, o ponto alto da peça. Já que a plateia interagiu cantando e dançando.

Salientamos que o público envolvido: pais, professores, alunos, núcleo gestor e funcionários se envolveram e avaliaram essa atividade como bastante positiva e de grande ajuda para a comunidade.

Foi importante registrarmos as apresentações, fotografando e filmando, disponibilizados em um *blog* em que os alunos puderam criar, com auxílio do professor, e alimentá-lo com atividades práticas das aulas de Língua Portuguesa.

Esperamos com esse trabalho cumprir com o principal objetivo desta pesquisa, anteriormente citado, cuja finalidade maior é preparar o aluno para dominar sua língua materna, nas situações mais complexas da vida cotidiana, fornecendo instrumentos valiosos e eficazes, para melhorar sua capacidade de escrever e de falar.

Reforçamos a ideia nos alunos de escrever sempre, expor suas criações, embora, muitas vezes, durante o processo, alguns se queixaram de repetência, e que alguns trabalhos estavam sendo refeitos constantemente. Mas, enfatizamos a importância de refazer tantas vezes fossem necessárias. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 95), “O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever”.

Sabemos que é sempre positiva e benéfica a participação dos alunos em projetos de escrita, tendo em vista que estes visam à melhoria da fala e do entendimento do uso da língua materna. Como existem educandos com dificuldades não apenas na escrita, mas também na leitura e na oralidade é necessário que o professor saiba como trabalhar e conduzir essas habilidades.

Acreditamos que com esse processo, os discentes saiam diferentes de como entraram, nessa empreitada. Contudo, não podemos deixar de citar pontos deficientes ao longo de nossa jornada, como: turma numerosa (48 alunos), horário para ensaio junto com aulas curriculares e administração do tempo das oficinas e de outros projetos vigentes na escola (Carnaval, Semana Santa, Dia das Mães, Festas Juninas, entre outros).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é uma fonte de conhecimento que serve de grande estímulo e motivação para que a criança goste da escola e de estudar. Além da satisfação pessoal, contribui-se para a construção de modelos relacionados às formas de escrita, como o teatro, por exemplo, e tem como finalidade a formação de leitores competentes, com função de escritores e atores. O espaço de construção da escrita por meio do teatro é um processo no qual leitor e escritor realizam um trabalho ativo, a partir dos seus conhecimentos.

A forma de ler está estritamente relacionada à escrita, mas sua aprendizagem está tradicionalmente ligada aos atributos linguísticos, culturais, sociais e à formação do sujeito, sejam como meio de permitir ao indivíduo a aquisição do conhecimento, seja como meio de viabilizar sua atuação social por meio do teatro.

Em face disso, surge a necessidade de se discutir sobre o processo de leitura e escrita relacionado ao teatro, dada a sua relevância para o processo ensino-aprendizagem. Percebeu-se, na pesquisa realizada, que houve interação dos alunos com o teatro, com a escrita e a leitura, bem como interesse por essa forma de aprender.

É função do professor fornecer ao aluno condições adequadas de elaboração textual, permitindo-lhe empenhar-se na realização de um trabalho linguístico, que faça, realmente, sentido para ele, inserindo-se neste aspecto o teatro, e isso só é conseguido à medida que a proposição de produção textual seja bem clara e definida, apresentando-se as “coordenadas” do contexto de produção.

É necessário que o aprendiz possa sentir que realmente está produzindo para um leitor (que não deve ser apenas o professor), ao mesmo tempo em que estará produzindo uma apresentação teatral, aumentando o aprendizado por meio do lúdico enfatizado na peça teatral, agregando o aprendizado nas situações de produção textual presentes no cotidiano da sala de aula.

Foi possível verificar que os alunos precisam melhorar consideravelmente sobre o aspecto da leitura e da produção textual. Assim, por entendermos que o texto circula na sociedade com diversas finalidades, é preciso levar os modos de produção de texto para o espaço da sala de aula, de forma a capacitar os alunos para sua formação de leitor e produtor textual, criando, pois, situações concretas,

reais, de comunicação, fazendo assim a aproximação entre a atividade escolar e as situações sociais e cotidianas. Cabe, portanto, ao professor ser um facilitador, um orientador no percurso discursivo textual dos alunos.

Quanto aos aspectos positivos, pode ser visto nas oficinas que os alunos tiveram maior interesse e estímulo na aplicação do lúdico, ou seja, do teatro, o que pode despertar neles mais vontade de aprender a ler e a escrever.

Em resposta à problemática levantada, a criança aprende atuando, motivo pelo qual é preciso que o professor lhe ofereça oportunidades de atuação. O clima adequado para a criança atuar deve oferecer ampla liberdade e respeito, levando em consideração, principalmente, o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra. Não se devem atribuir notas ou conceitos à sua produção, pois cada aluno cria na medida de suas possibilidades.

Sugere-se que haja mais espaço, ou mesmo oportunidades nas escolas para aplicação de mais teatro, não somente no que tange a brincadeiras/ jogos, mas também, na busca da arte, abrangendo a poesia, a oralidade e a música, instrumentos que são capazes de gerar o interesse pela criação, ao mesmo tempo em que estarão gerando saberes.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- AJURIAGUERRA, J. **Manual de Psiquiatria Infantil**. Barcelona: TorayMasson, 1980.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAPTISTA, Marisa Todescan Dias da Silva; NOGUCHI Natália Felix de Carvalho; CALIL, Simone Dalla Barba Walckoff. **A pesquisa interventiva na psicologia: análise de três experiências**. UNIMARCO. 2006. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2006000300014](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000300014)> Acesso em: ago. 2015.
- BETTELHEIM. **Psicanálise dos contos de fadas**. Bertrand, 2007. Disponível em: <<http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/apsicanalisefadas.pdf>> Acesso em: mai. 2015.
- BRAZELTON, T. Berry; GREENSPAN, Stanley I. **As necessidades essenciais das crianças**. Porto alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília/ DF: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: Ensino de 1ª a 4ª série**. Brasília/ DF: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade verbal, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- CAGLIARI, Luiz. Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1993.
- \_\_\_\_\_. **O ensino e a aprendizagem: os dois métodos**. In: Alfabetizando sem o Bá – Bé – Bi – Bó – Bú. São Paulo: Scipione, 1998, p. 35-60.

CARDOSO, Maria Abadia. Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor. In: **Fênix** – Revista de História e Estudos Culturais, abr./ maio/ jun. de 2007, v. 4, ano IV, n. 2. Disponível em: <www.revistafenix.pro.br>. Acesso em:

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler vencendo o fracasso**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.

COREY, Irene. **The face is a canvas**. The Design and a technique of theatrical make up. Kentucky: Anchorage Press, 1990.

COLI, Jorge. **O que é arte**. 4. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2000.

CRAIDY, Carmem e KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DIONISIO, Angela Paiva. **Gêneros textuais e multimodalidade**. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). Gêneros textuais reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p.137-152.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, Mônica de Almeida. Objetos musicais como objetos de representação social: produtos e processos da construção do significado de música. In: **EM PAUTA**, v. 13, n. 20, p. 123-141, junho 2002.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação: o sonho possível**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

ILLARI, Beatriz. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. **Revista da ABEM**, p. 35-44, 2007.

JOLIBERT, Josette. Formando crianças produtoras de textos. V. 2. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 6. ed. Campinas: Pontes, 1998.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LOWENFELD, Vitor. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MATURANA, Humberto. **Da biologia à psicologia**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **A construção de modelos didáticos de gêneros**: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.123-151.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO A. P. MACHADO, A.R. & BEZERRA M. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Didática de português**: tijolo por tijolo — leitura e produção escrita. São Paulo: FTD, 1996.

OLIVEIRA, Patrícia Sueli de. **A Contribuição dos Contos de Fadas no processo de aprendizagem das crianças**. Salvador, 2010. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-PATRICIA-SUELI-TELES-DE-OLIVEIRA.pdf>> Acesso em: jun. 2015.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e CHADWICH, Clifton. **Aprender e ensinar**. 4. ed. São Paulo: Global, 2002.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento; um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. Um decálogo para ensinar a escrever. Tradução de Roxane Helena Rodrigues Rojo. In: **CULTURA y Educación**, 2: 1996, p. 31-41. Madrid: Infancia y Aprendizaje.. Circulação restrita. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf>>. Acesso em:

PIETRO, Heloísa. **Lá vêm Histórias**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. Minas Gerais: Scipione, 1989.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

ROSA NETO, Francisco. **Manual de Avaliação Motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAMPIERI, Roberto, Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LÚCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução Fátima Conceição Murad, Melissa Kassner, Sheila Clara Dystyler Ladeira; Revisão técnica e adaptação Ana Gracinda Queluz Garcia, Paulo Heraldo Costa do Valle. 3ª edição. McGraw-Hill, São Paulo: 2006.

SCHNEUWLY, Bernard;. DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p . 5-16, maio-ago., 1999.

\_\_\_\_\_. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e org. Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Theodoro da Silva. **Leitura & realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. (Série Novas Perspectivas, 5).

SILVA, Edna Lúcia da e MENEZES, Eстера Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis: Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, 2000.

SILVA, Paulo Eduardo Mendes; MORI-DE-ANGELIS, Cristiane Cagnoto. Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas para o ensino da linguagem oral. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 185-210.

SOARES, Maria Elias. Produção de textos na escola. In: **Revista do Gelne**, Universidade Federal do Ceará, ano 1, n. 1, 1999. Disponível em: <[http://www.gelne.ufc.br/revista\\_ano1\\_no1\\_03.pdf](http://www.gelne.ufc.br/revista_ano1_no1_03.pdf)>. Acesso em: 10, maio, 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

VIGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 1987

ZANIN, Vilma Pereira Martins. Arte e Educação: um encontro possível. In: Revista Científica da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v.2, n.1, p. 57 - 66, jan./jun., 2004. Disponível em: <http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/view/195/99>. Acesso em: 5, abr. 2015.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE 1

Localização da cidade de Caucaia(Ce)



Fonte: google maps

## APÊNDICE 2 – OFICINA 1 (Leitura)

### Fazendo Histórias Com Os Nomes (Fonte: autora)

Meu nome é Gabriel, sempre gostei de ler e escrever. Quando minha professora conta histórias, fico lá no meu canto imaginando tudo: como são os lugares, como se vestem e se comportam os personagens, o cheiro das plantas, enfim, tudo mesmo. Geralmente, dou um final diferente para as histórias, assim fica mais divertido. Queria uma história sobre mim. Ué! Por que não? Seria bem legal! Como ninguém fez, eu fiz. Quer saber como consegui? Bom, percebi que meu nome tem três vogais: “**a, i, e**”; e também, quatro consoantes: “**g, b, r, l**”; comecei a formar novas palavras iniciando com essas letras. Fiz um acróstico. Você sabe o que é um acróstico? Acróstico simples é uma forma textual onde a primeira letra forma uma palavra. Depois fiz frases e criei minha história, que ficou assim:

#### GOL- AR – BOLA- RAIO- IMENSO – ECO- LINDO

“Gosto de jogar **bola**, quando dou um chute ela roda no **ar**, e como um **raio**, entra na trave, todos num **imenso eco** começam a gritar: **GOL!LINDO!** Os amigos correm pra me abraçar.”

E aí, ficou bom? Também gostei. Na minha sala, tem alguns colegas que seus nomes começam com as vogais:**A**manda, **E**lisa, **I**gor, **O**scar e **U**lisses. Então, formei um acróstico para cada nome e com as novas palavras fiz suas histórias. Vamos ver como ficou com o nome da amada Amanda?

#### AMOR- MISTÉRIO- AMIZADE- NOITE- DIA- ASA

“A **noite** e o **dia**, quem vai desvendar?

Entre os dois tem **amizade** ou um **amor** a encantar?

Na **asa** do **mistério**, vem o sol e a lua pra separar.”

Agora com o nome da educada Elisa:

### ESPECIAL – LAGOA – IDEIA – SAPO – AVENTURA

“O senhor **sapo** sempre morou na **lagoa**,

mas teve uma **ideia** boa

sair por aí, não era nada mal

encontrar a senhora sapa

numa **aventura** muito **especial**”.

Vamos ver como ficou o texto do inteligente Igor?

### INVENÇÃO – GATO- OSSO- RATO

“A grande **invenção** do **gato**:

roer o **osso** do cachorro e comer o queijo do **rato**.”

Agora é a vez do orgulhoso Oscar:

### OVELHA- SINGELA- CUIDAR- ÁRVORES- RUA

“Era uma vez uma **ovelha singela**,

Que **cuidava** das **árvores** e passeava pela sua **rua** tão bela.”

E o único Ulisses:

### UVA–LEÃO-INOCENTE–SAPATO– SALVADOR-ESCOLA-SENTIMENTO

“O **leão** queria ler e escrever,

Tinha um jeito **inocente**

Entrou na **escola** para aprender

Estava parecendo gente

Sempre levava **uva** para lancha

Todos o tinham como **salvador**

Usava **sapato** para estudar

Tinha um **sentimento** por todos: o amor.”

Ufa! Eu gosto muito de fazer rimas ou simplesmente juntar as palavras. Queria homenagear minha professora que sempre fala poesia na sala, seu nome é Nadir, paciente e meiga com todos. E sua história ficou assim:

### NUVEM- AVIÃO- DOCE- IMENSO- ROSA

“ Vejo uma **nuvem** passeando lá no céu, ora imagino que seja um **imenso avião**, ora uma linda **rosa** em forma de um **doce** algodão.”

Viu como é pura diversão brincar com as palavras! Fazer do seu nome contos e poesias. Agora vou fazer histórias com os nomes dos outros coleguinhas da minha sala. E você como se chama? Já tentou fazer um acróstico? Vamos lá, faça sua história, comece a criar, depois você vem me contar, tá.

### APÊNDICE 3 – OFICINA 1(Prática de Escrita)

**CADÊ A ÁGUA QUE ESTAVA AQUI?**

JOGADOR  
ÁGUA  
NADAR  
IMPORTANTE  
ELEGANTE  
LEGAL  
EXIGENTE



Era uma vez um **jogador exigente** que queria **nadar**, mas a **água** estava em falta, como todos sabem a **água** é **importante**. Esse jogador era **legal** e **elegante**. E ele se preocupa muito com a **água**.

Fonte: [http://ansabrasil.com.br/brasil/noticias/esporte/futebol/2014/07/01/Jogadores-Selecao-realizam-treino-na-agua\\_7894802.html](http://ansabrasil.com.br/brasil/noticias/esporte/futebol/2014/07/01/Jogadores-Selecao-realizam-treino-na-agua_7894802.html)

## O RIO QUE SECOU

PAZ

ESPERANÇA

DIA

RUA

ÔNIBUS



Um dia um menino vivia em paz próximo a um grande rio, que não tinha mais água. Mas ele nunca perdeu a esperança de tomar banho ali novamente. Resolveu então, ir estudar, aprender a ler e a escrever. Mas, não tinha nenhum transporte para levá-lo à escola. Morava muito longe. Um dia estava andando pelas ruas, e viu um ônibus levando seu amigo, que o chamou e os dois foram juntos estudar.

Fonte: <http://pontalemfoco.com.br/rios-de-minas-gerais-morrem-de-sede-estiagem-faz-com-queleitos-registrem-niveis-mais-baixos-da-historia/>

## A BORBOLETA, O BOTO E O RIO



BORBOLETA/BOTO

IMPORTANTE

ÁGUA

NADAR

CIDADE

AMIZADE



✘ Era uma vez, uma linda borboleta que soube que iriam secar o rio para armazenar a água, para distribuir em uma cidade vizinha, que estava muito seca. A borboleta sabendo que não podia nadar, procurou uma forma de avisar os peixinhos que ali habitavam. E fez amizade com um lindo boto. Os dois foram buscar ajuda de todos animais da floresta. E assim, salvaram o rio. Ajudaram várias cidades, perceberam como a água é importante e com novos amigos viveram felizes. Dizem que em noite de lua cheia, a borboleta se transforma numa linda dama e o boto num lindo cavalheiro e os dois dançam até amanhecer.

✘

Fonte: <https://sitiodopicapauangolano.wordpress.com/2011/11/01/a-borboleta-e-a-abelha/>  
<http://lendasdobrasil.blogspot.com.br/2010/10/lenda-do-boto-cor-de-rosa.html>

## COM ÁGUA SAÚDE, SEM ÁGUA DOENÇAS




VIAGEM  
 LINDO  
 ADMIRÁVEL  
 DOENÇA  
 IMENSIDÃO  
 SUJA  
 ORGULHO  
 NATUREZA

- ✘ Se fizéssemos uma **viagem** pelo mundo, poderíamos perceber a **imensidão** de água no planeta. Tão **lindo** que dá **orgulho** de se ver. Mas, infelizmente o homem está poluindo, fazendo com que cada dia mais, esteja **suja**. Transmitindo **doenças** para as pessoas. E com isso, afetando a **natureza**, que é **admirável**.
- ✘
- ✘

Fonte: [http://www.miniweb.com.br/cantinho/infantil/cantigas/planeta\\_agua.html](http://www.miniweb.com.br/cantinho/infantil/cantigas/planeta_agua.html)

<http://www.mundoeducacao.com/biologia/Agua-contaminada.htm>

## AMIGOS DO MAR

- ✘ AMAR
- ✘ LIBERDADE
- ✘ YAGO
- ✘ SARA
- ✘ SOL
- ✘ AGRADAR
- ✘
- ✘ Um belo dia **Sara** e **Yago**, foram para o mar e viram que o **sol** estava muito **agradável**. Eles **amam** o mar, e sentem **liberdade** com a água, que é a vida deles. E sabem que sem água eles, não conseguem viver.



Fonte: <http://www.extra.com.br/livros/LiteraturaInfantojuvenil/Infantil-de4a10anos/Colecao-Amigo-Bicho-Meus-Amigos-do-Mar-222435.html>

## A MENINA E O INVERNO

- ✘ LOUCA
- ✘ INVERNO
- ✘ DOIDA
- ✘ INTELIGENTE
- ✘ AMOR
- ✘ NARA
- ✘ ESPERANÇA



✘

- ✘ A Nara é muito inteligente e sabe tudo sobre água. Ela é louca pelo inverno, e claro, doida por água, também. Que pena que a água está acabando, mas a Nara tem esperança e amor no coração, porque ela sabe que um dia, a água será salva.

Fonte: <http://caisdaescrita.blogs.sapo.pt/6192.html>

## A TARTARUGA E A ORCA

- ✘ JOÃO
- ✘ ORCA
- ✘ ÁGUA
- ✘ OVO



- ✘ João estava brincando com a água do rio, quando ele viu um pequeno ovo. De repente, saiu uma tartaruguinha. Foi para o mar e viu uma orca, que veio buscar a pequena tartaruga para uma grande viagem.

Fonte: <http://oldnavyprintablecoupons.biz/tag/-fundo-do-mar-painis-para-festas-infantis-baleia-orca-tartaruga>

## AMIGAS DO MAR

- ✗ AMIZADE
- ✗ LUDMILA
- ✗ YARA
- ✗ NAIANE
- ✗ ALYNA
- ✗



- ✗ Era uma vez Ludmila, Yara, Naiane, Alyna, elas tinham uma grande amizade. Sempre iam tomar banho no mar. Uma certa manhã, na praia viram muita sujeira e peixinhos mortos. As amigas começaram a limpar a praia e desviar o esgoto que ia para água. Eles tinham esperança de salvar o mar. Vários adultos viram e começaram ajudar. De repente toda praia ficou limpa, salvaram outros peixinhos e a amizade das amigas ficou mais forte.

Fonte: <http://www.kidsdesenhosparacolorir.org/desenhos-para-colorir-da-barbie/desenho-para-colorir-da-barbie-no-mar-com-as-amigas/>

## PEDIDO DE SOCORRO DE YARA

- ✗ NÁDIA
- ✗ AGUA
- ✗ YARA
- ✗ AMIGOS
- ✗ NADAR
- ✗ ESPERANÇA
- ✗
- ✗



- ✗ Um belo dia, a professora Nádia foi nadar em um rio, e de repente, ouviu um canto vindo de uma bela mulher, aproximou-se e viu, era Yara, mãe d'água. Sentada em cima de uma vitória-régia. Mas, todos sabem, que Yara só canta para homens. Mas o canto era um pedido de socorro. Ela falou para a professora que os homens estavam secando o rio e matando os animais que precisavam dessa água. A professora teve uma idéia. Reuniu os amigos e fez uma peça de teatro sobre a água para conscientizar as pessoas sobre a sua importância. Todos com muita esperança aceitaram.

Fonte: <http://marshmallowrevolution.blogspot.com.br/2013/11/lendas-iara.html>

**APÊNDICE 4 - DIAGNÓSTICO SOBRE ESCRITA**

- 1) DIARIAMENTE VOCÊ GOSTA DE ESCREVER? SOBRE O QUÊ?

---

- 2) NA SALA DE AULA O QUE VOCÊ GOSTA OU NÃO GOSTA DE ESCREVER?

---

- 3) QUE TIPO DE ARTE VOCÊ GOSTA (TEATRO/DANÇA/MÚSICA/OUTRO)?

---

- 4) VOCÊ SABE O QUE É UMA PEÇA TEATRAL?

---

- 5) VOCÊ GOSTA DE POESIA? JÁ ESCREVEU ALGUMA DE SUA AUTORIA? QUAL?

---

- 6) QUE TIPO DE MÚSICA VOCÊ GOSTA? QUAL CANTOR?

---

- 7) GOSTARIA DE ESCREVER UMA PEÇA TEATRAL? POR QUÊ?

---

- 8) VOCÊ GOSTARIA DE FAZER TEATRO? POR QUÊ?

---

- 9) NO TEATRO TEM VÁRIAS FUNÇÕES, COMO:

ator/atriz/contrarregra/sonoplasta/iluminista/diretor/dramaturgo/figurinista/cenógrafo/aderecista, etc. SE FOSSE PARA ESCOLHER UM, QUAL VOCÊ GOSTARIA DE SER?

---

10) DAS PALAVRAS QUE VOCÊ LEU, QUAL VOCÊ NÃO SABE O SIGNIFICADO?

---

11) SE FOSSE PARA ESCOLHER **UM TEMA** PARA ESCREVER UMA PEÇA TEATRAL. QUAL VOCÊ ESCOLHERIA?(**IMPORTÂNCIA DA ÁGUA/COLETA SELETIVA/*BULLYING***)

---

## DIAGNÓSTICO SOBRE ÁGUA

1) CONHECE ALGUM CASO DE DESPERDÍCIO DE ÁGUA? QUAL?

---

2) O QUE VOCÊ SABE SOBRE FALTA D'ÁGUA NO PLANETA?

---

3) POR QUE VOCÊ ACHA QUE FALAR SOBRE A FALTA D'ÁGUA NO TEATRO É IMPORTANTE?

---

4) COMO É O FORNECIMENTO DE ÁGUA NA SUA CASA? MUITO POUCA OU SUFICIENTE?

---

5) JÁ FALTOU ÁGUA NA SUA CASA? POR QUÊ? O QUE VOCÊS FIZERAM?

---

6) CONHECE ALGUÉM QUE TEM DIFICULDADE COM A ÁGUA? COMO ELA RESOLVE ISSO?

---

7) NA SUA OPINIÃO, POR QUE ESTÁ FALTANDO ÁGUA HOJE EM ALGUMAS CIDADES?

---

8) O QUE PODEMOS FAZER COM ÁGUA NA NOSSA VIDA?

---

9) COMO PODEMOS ECONOMIZAR ÁGUA?

---

10) QUE TIPO DE DESPERDÍCIO ACONTECE COM A ÁGUA?

---

11) VOCÊ SABE ALGUMA CURIOSIDADE SOBRE A ÁGUA? QUAL?

---

12) VOCÊ CONHECE ALGUMA FRASE SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA?

---

13) VOCÊ CONHECE ALGUMA MÚSICA QUE FALA SOBRE ÁGUA?

---

## APÊNDICE 5

### TEXTO FINAL DA PEÇA ÁGUA: SABENDO USAR NÃO VAI FALTAR

#### CENA INICIAL

Como as cachoeiras que jorram água  
Como os rios todos são sagrados  
Ma só senhor Deus nunca deixa mágoa  
Nos seres existentes no passado.

A água é importante  
Ela é a vida da população  
Nós necessitamos a todo instante  
Água é a solução

Sabemos que ela vai acabar  
As pessoas não ligam pra nada  
Mesmo assim querem gastar  
Ela está sendo desperdiçada

A água é admirável  
Com tamanha imensidão  
Lindo! Chega dá orgulho  
Sacia nossa sede de montão

A água é um bem precioso  
Não devemos desperdiçar  
Tão pouco há na natureza  
Então temos que economizar

#### CENA I

**NARRADORA-** Alguns me chamam de Planeta Terra, mas bem que poderiam me chamar de planeta ÁGUA, pois sou coberto por 70% de água. Vim alertar que a poluição ambiental é um dos principais fatores que colaboram com a degradação dos recursos hídricos do país, o nosso Brasil.

- 1- Eu sei que o corpo humano contém 3/4 de água
- 2- E eu sei que o homem fica 28 dias sem comer, mas não fica 3 dias sem beber água.
- 3- Aprendi que as algas produzem a maior parte do oxigênio da Terra
- 4- Eu li que o gotejamento de uma torneira gasta 46 litros de água por dia ou 1.380 litros de água por mês;
- 5- Vocês sabiam que cada minuto no banho gastamos de 3 a 9 litros de água?

## MÚSICA

### CENA II

- 1) **BANHO NO CHUVEIRO** (um ator toma banho cantando a música CHUVEIRO- Patati/patatá)

**Narrador (pode ser a Mãe-Natureza)**- você poderia tomar um banho rápido, sem desperdiçar muita água. Ela pode acabar um dia sabida?

**Ator**- Quem é você? Como entrou aqui?

**Narrador**- Eu dependo da água que você está gastando. Sou a natureza.

**Ator**- Ah, é? Bom, eu sei que temos muita água, o mar é imenso, pra mim ela não tem fim.

**Narrador**- A água do mar é salgada, não serve pra utilizarmos, e a água dos rios e da chuva um dia vai acabar, é o desequilíbrio ambiental. Você não precisa do chuveiro aberto o tempo todo, isso é desperdício de água.

**Ator**- É verdade. Não preciso ficar no chuveiro tanto tempo. Tem razão, não irei mais desperdiçar água (para o banho e sai)

### CENA III

- 2) **LAVAR O CARRO** (outro ator lava o carro cantando a música O BOM-Eduardo Araújo e desperdiçando água)

**Narrador-** Por que você lava o carro assim, gastando tanta água?

**Ator-** Quem é você? Como entrou aqui?

**Narrador-** Como já disse antes. Eu dependo da água que você está gastando. Sou a natureza.

**Ator-** Ah, é? Bom, não há outra forma de lavar carro, além do mais relaxa e fica mais divertido...

**Narrador-** Você poderia lavar seu carro com um balde, economizando mais água, e não precisaria molhar tanto a rua, incomodando as pessoas que passam... a água tratada está se tornando, cada vez mais, um bem escasso e precioso. Você não tem poço, mas tem um balde, não tem?

**Ator-** Balde? Um baldezinho? Ah, tenho. É verdade, você falando assim, realmente é muita água desperdiçada, não precisamos fazer isso..(larga a mangueira e pega um balde)

### CENA IV

- 3) **MOLHA AS PLANTAS COM A MANGUEIRA** (outro ator simula que molha as plantas e canta a música A FOLHA- Banda Dona Zefinha)

**Narrador-** Com tanta água assim em cima das plantas, você vai sufocá-las. E antes que me pergunte: Quem é você? Como entrou aqui? Vou logo dizendo: Eu dependo da água que você está gastando.

**Ator-** Meu Deus! Não acredito! MÃE NATUREZA!!!!

**Narrador-** Você sabe quem eu sou?

**Ator-** Claro que sim, você está em toda parte, é o ar que respiramos, é o nosso verde, é a nossa mata, é a cor forte da nossa bandeira....

**Narrador-** Ah! para...imagina...não sou tudo isso não..você é que é gentil...

**Ator-** É uma honra! Se eu contar ninguém vai acreditar...puxa!!!

**Narrador-** Bom, agradeço por você me conhecer, e estou aqui pra falar sobre esse bem tão precioso que você não para de gastar: a ÁGUA.

**Ator-** Bom, na verdade, eu gosto de molhar assim as plantas, porque quanto mais água melhor, é como se fosse chuva...

**Narrador-** Posso te ajudar, olha aqui na escola, colaboramos com o meio ambiente na conservação dos jardins. Você tem que molhar um pouco por dia, elas agradecem. Plantas precisam de carinho e amor, e não de uma enxurrada...

**Ator-** Mas, eu não quero sufocar, quero só conservar.... eu não sabia. De hoje em diante, não irei gastar tanta água pra aguar minhas plantinhas, obrigada D. Natureza.

**Mãe-Natureza-** Missão cumprida, vou agora conscientizar outras pessoas...  
( sai)

**PLANTA 1-**Realmente, não sei pra que tanto desperdício?

**Ator-** Desculpe D. Erva Cidreira

**Planta1-** sou uma planta calmante (solta um grito) mas já tava ficando nervosa, eu que ajudo as pessoas a terem um bom sono, não conseguia mais dormir, não aguentava tanta água.

**PLANTA 2-** Aff! Me desculpe, mas espero que agora cuide melhor das suas plantinhas medicinais!

**Ator-** Eu não queria machucar vocês... D. Babosa

**Planta2-** E é porque sou um poderoso regenerador e antioxidante natural. Sua sorte é que tenho propriedades antibacterianas, e cicatrizantes.

**PLANTA 3-** Minhas folhas já estavam ficando amarelas com tanta água.

**Ator-** Sinto muito S. Boldo...

**PLANTA 3-** Eu que faço benefícios ao fígado, e ajudo na digestão, tava todo embrulhado...arh!!!

## CENA V

**Ator-** Daqui pra frente tudo vai ser diferente, reutilizarei a água que uso diariamente na minha casa, nas minhas plantinhas...

**(cada aluno fala sobre o que aprendeu)**

1-Assim como na escola quero contribuir com a preservação dos recursos naturais;

2-Economizando água e fazendo reciclagem estaremos respeitando a Legislação Ambiental;

3- Iremos participar de um mutirão e reduzir o desperdício de matéria-prima.

**Narrador-** Isso mesmo pessoal. A escola já faz a parte dela. E nós devemos fazer a nossa parte, como promover a conscientização ambiental

## CENA FINAL

**TODOS- ÁGUA SABENDO USAR NÃO VAI FALTAR!!!**



Fonte: a autora (Apresentação na quadra da escola)

**COREOGRAFIA NO FINAL (Remix -música Guilherme Arantes:Planeta água)****Guilherme Arantes**

Água que nasce na fonte serena do mundo

E que abre um profundo grotão

Água que faz inocente riacho

E deságua na corrente do ribeirão

Águas escuras dos rios

Que levam a fertilidade ao sertão

Águas que banham aldeias

E matam a sede da população

Águas que caem das pedras

No véu das cascatas, ronco de trovão

E depois dormem tranquilas

No leito dos lagos

No leito dos lagos

Água dos igarapés

Onde lara, a mãe d'água

É misteriosa canção

Água que o sol evapora

Pro céu vai embora

Virar nuvens de algodão

Gotas de água da chuva

Alegre arco-íris sobre a plantação

Gotas de água da chuva

Tão tristes, são lágrimas na inundação

Águas que movem moinhos

São as mesmas águas que encharcam o chão

E sempre voltam humildes

Pro fundo da terra

Pro fundo da terra

Terra! Planeta Água

Terra! Planeta Água

Terra! Planeta Água

Água que nasce na fonte serena do mundo

E que abre um profundo grotão

Água que faz inocente riacho

E deságua na corrente do ribeirão

Águas escuras dos rios

Que levam a fertilidade ao sertão

Águas que banham aldeias

E matam a sede da população

Águas que movem moinhos

São as mesmas águas que encharcam o chão

E sempre voltam humildes

Pro fundo da terra

Pro fundo da terra

Momento final, explicações fornecidas pela autora, conforme figura abaixo.



**Fonte: a autora**

### Ensaaios na Escola da Peça (Fonte: a autora)



### Ensaio Geral na Escola



Fonte: a autora (Apresentação na CAGECE- Centro de Abastecimento de Água e Esgoto do Ceará)



Fonte: a autora ( Alunos 6º ano nas oficinas)



**DEPOIMENTOS DOS ALUNOS SOBRE A EXPERIÊNCIA NA PESQUISA**

*"Gostei de fazer o diálogo das plantas, porque ajuda a salvar o meio ambiente" (Bianca)*



*"Gostei dos poemas, porque aprendi a fazer rimas" (Wladson)*



*“Participo de uma peça sobre água, e faço uma garotinha que desperdiça muita, muita água, mas aprendi com D. Natureza, que não devemos gastar muita água, e que um dia vamos precisar muito dela” (Kaira)*