



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS



**O TEXTO TEATRAL DE MARIA CLARA MACHADO: UMA
PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA ALUNOS DO
7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

JOSILENE FRAGA DE SOUZA SANTANA

VITÓRIA DA CONQUISTA - BAHIA
Julho de 2025

JOSILENE FRAGA DE SOUZA SANTANA

**O TEXTO TEATRAL DE MARIA CLARA MACHADO: UMA
PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA ALUNOS DO
7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado, sobre proposta de letramento literário para alunos do Ensino Fundamental, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Halysson F. Dias Santos

Pesquisa Autorizada pelo Comitê de Ética
em Pesquisa: CAAE 80447324.7.0000.0055

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
Julho de 2025

S223t

Santana, Josilene Fraga de Souza.

O texto teatral de Maria Clara Machado: uma proposta de letramento literário para alunos do 7º ano do ensino fundamental / Josilene Fraga de Souza Santana, 2025.

103f. ; il. color.

Orientador (a): Dr. Halysson Frankleynyelly Dias Santos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referência F. 93 - 95

1. Intervenção pedagógica. 2. Leitor. 3. Letramento literário. 4. Maria Clara Machado. 5. Texto teatral. I. Santos, Halysson Frankleynyelly Dias. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS III. T.

CDD 372.416

Catalogação na fonte: **Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recrediada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016



Governo do
Estado da Bahia

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

ATA REFERENTE AO EXAME DE DEFESA PÚBLICA DE
DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA **JOSILENE FRAGA DE
SOUZA SANTANA** DO PROGRAMA DE MESTRADO
PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS, DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA –
UESB.

Aos onze dias do mês de julho, do ano de 2025, às 9h, de maneira remota, **Josilene Fraga de Souza Santana**, regularmente matriculada sob o regime acadêmico nº 2023a0026, defendeu a Dissertação “O TEXTO TEATRAL DE MARIA CLARA MACHADO: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”, perante a Banca Examinadora, composta pelos professores doutores: Halysson Frankleynyelly Dias Santos (UESB), Virgínia Maria Ferreira Silveira Baldow (UESB) e Luciene Souza Santos (UEFS) Membros Titulares, e obteve APROVAÇÃO. Entretanto, o efeito legal desta ata, para o fim específico de emissão de diploma de Mestre Profissional em Letras, está condicionado à entrega da versão definitiva da dissertação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias decorridos da data de defesa, qual seja, 11 de setembro de 2025, no Colegiado do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *Campus Vitória da Conquista*, com alterações e/ou correções sugeridas pelos membros da banca,

Campus de Vitória da Conquista

(77) 3424-8780 | profletrasconquista@gmail.com

Campus de Itapetinga
Praça da Primavera, 40
Bairro Primavera
CEP 45.700-000
PABX: (77) 3261 - 8600

Campus de Jequié
Rua José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro Jequiezinho
CEP 45.200 - 000
PABX: (73) 3528 - 9600

Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bem Querer, km 4
Bairro Universitário
CEP: 45031 - 300
PABX: (77) 3424 - 8600



Governo do
Estado da Bahia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Recrediada pelo Decreto Estadual

Nº 16.825, de 04.07.2016.

conforme preconiza o artigo 65, capítulo XIII do Regimento Interno do Mestrado Profissional em Letras. Nada mais havendo a ser tratado, eu, Prof. Dr. Halysson Frankleynyelly Dias Santos, encerro a sessão pública de defesa, da qual lavrei a presente ata que, após leitura, será assinada por mim, pelos demais membros da banca e pela candidata ao título de mestre.

Vitória da Conquista – Bahia, 11 de julho de 2025

Documento assinado digitalmente
gov.br HALYSSON FRANKLENYELLY DIAS SANTOS
Data: 19/08/2025 13:32:44-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof. Dr. Halysson Frankleynyelly Dias Santos (UESB)
Orientador

Documento assinado digitalmente
gov.br LUCIENE SOUZA SANTOS
Data: 22/08/2025 15:22:05-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Luciene Souza Santos (UEFS)
Examinadora Externa

Documento assinado digitalmente
gov.br VIRGINIA MARIA FERREIRA SILVEIRA BALDOW
Data: 20/08/2025 19:53:54-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Virgínia Maria Ferreira Silveira Baldow (UESB)
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSILENE FRAGA DE SOUZA SANTANA
Data: 19/08/2025 16:26:30-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Josilene Fraga de Souza Santana
Mestranda

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Programa Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 HALYSSON FRANKLEYNYELLY DIAS SANTOS
Data: 19/08/2025 13:39:30-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof. Dr. Halysson Frankleynyelly Dias Santos (UESB) (Orientador)

Documento assinado digitalmente
 VIRGINIA MARIA FERREIRA SILVEIRA BALDOW
Data: 20/08/2025 19:53:54-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Virgínia Maria Ferreira Silveira Baldow (UESB)
(Examinadora Interna)

Documento assinado digitalmente
 LUCIENE SOUZA SANTOS
Data: 22/08/2025 15:22:05-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Luciene Souza Santos (UEFS)
(Examinadora Externa)

Vitória da Conquista, BA, 11 de julho de 2025.

Resultado: APROVADA

A Deus, por ter me mostrado que tudo acontece no momento certo e com Sua permissão. Ao meu esposo João e aos meus filhos Mariana e João Pedro, pelo incentivo e parceria. Ao meu orientador, pelo apoio, pelos ensinamentos, dedicação e presença constante.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, por me oportunizar vivenciar momentos únicos e tão significativos para meu aperfeiçoamento profissional.

Ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, que me fez refletir sobre as minhas práticas pedagógicas, potencializando ainda mais o meu compromisso em oferecer um ensino de qualidade aos estudantes do ensino básico, na escola pública na qual atuo.

À CAPES, pelo grande incentivo à pesquisa no Brasil, tão importante para a melhoria da qualidade do ensino em nosso país, assim como por ter concedido apoio financeiro durante o mestrado.

Ao meu orientador, Professor Doutor Halysson F. Dias Santos, a minha gratidão pela dedicação, zelo, paixão pela literatura que me inspirou e me motivou ainda mais. Cada encontro foi um aprendizado que certamente reverberará em minha prática pedagógica, sobretudo no ensino da literatura.

Às professoras que compuseram a banca de qualificação e defesa, Professora Doutora Luciene Souza Santos (PROFLETRAS/UEFS) e Professora Doutora Virgínia Maria Ferreira Silveira Baldow (PROFLETRAS/UESB) pelas contribuições valiosas, que certamente enriqueceram significativamente este trabalho.

Aos professores do Profletras, pela dedicação, zelo, cuidado e atenção. Os conhecimentos adquiridos nesse espaço de tempo contribuíram para ampliar minhas experiências, assim como abriram novos horizontes para o exercício da minha profissão.

À direção da escola onde o trabalho foi realizado, que de forma comprehensiva ofereceu suporte para que eu pudesse cumprir com o programa do curso.

Aos pais e alunos que prontamente se dispuseram a participar da pesquisa.

Às minhas colegas da TURMA IX, pela amizade, companheirismo e, sobretudo, união.

Aos meus pais, que desde cedo me ensinaram o valor da educação e não mediram esforços para me apoiar em toda trajetória acadêmica.

À minha irmã Edirlene, que mesmo em meio às ocupações do dia a dia, não mediou esforços em me ajudar na confecção do material da intervenção.

Ao meu esposo João e meus filhos Mariana e João Pedro, pelo incentivo e paciência em todos os momentos.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para o sucesso de minha pesquisa.

Chegamos ao ponto em que temos de educar as pessoas naquilo que ninguém sabia ontem e prepará-las para aquilo que ninguém sabe ainda, mas que alguns terão de saber amanhã.

Margaret Mead

RESUMO

Um trabalho voltado à prática da leitura literária nos espaços escolares não tem sido suficientemente satisfatório ao ponto de não obtermos os resultados desejados. Diante dessa preocupação, optamos pela escolha da formação do leitor a partir das práticas de letramento literário com o gênero teatral, por ser pouco explorado nesses espaços. Entretanto, pensamos se em razão da complexidade em formar estudantes leitores, o trabalho com esse gênero contribuiria para a formação do leitor na perspectiva do letramento literário, no ensino fundamental. Por considerar o texto teatral um instrumento pedagógico que possibilita desenvolver diferentes habilidades, embasado em um dos pressupostos do paradigma do letramento literário proposto por Rildo Cosson (2016), que de maneira simples e didática oferece possibilidades de se trabalhar o letramento, é que acreditamos se tratar de uma proposta viável. O objetivo, portanto, é reconhecer que o estudo a partir de textos teatrais são importantes ferramentas para a promoção do letramento literário e, consequentemente, para a formação leitora. Para isso, buscamos identificar elementos característicos do gênero teatro, assim como desenvolver habilidades de análise crítica, a partir da leitura do texto teatral *A Bruxinha que era boa*, de Maria Clara Machado. A pesquisa foi realizada em uma escola pública no interior da Bahia, com base nos trabalhos de Gil (2008) e Lüdke e André (2015) para a fundamentação sobre os conceitos e as modalidades de pesquisa, bem como para a caracterização da pesquisa; Cosson (2016) que define o letramento literário e fundamenta a sequência básica utilizada na intervenção pedagógica; Zilberman (2022), Coelho (2010), que abordam a história da literatura infantil brasileira, dentre outros. A intervenção se deu a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, por permitir analisar com mais detalhe o fenômeno estudado. A intervenção foi aplicada em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental II, após autorização de pais e aprovação pelo CEP, em uma escola pública estadual, situada no município de Vitória da Conquista – BA. A sequência didática aplicada foi a sequência básica, desenvolvida por Cosson (2016), que teve como material de coleta para análise, um diário. Este, certamente um instrumento eficaz, sobretudo por ter sido preparado anteriormente com perguntas cujas respostas seriam importantes para nosso estudo. Os resultados obtidos com a análise de dados, após conclusão do trabalho, corroboraram a nossa defesa quanto à contribuição do gênero teatral para a formação leitora de estudantes do ensino Fundamental.

Palavras-chave: Intervenção Pedagógica; Leitor; Letramento Literário; Maria Clara Machado; Texto teatral.

ABSTRACT

Work focused on the practice of literary reading in schools has not been satisfactory enough to the point of not obtaining the desired results. Given this concern, we opted to choose reader training based on literary literacy practices with the theatrical genre, since it is little explored in these spaces. However, we wondered whether, due to the complexity of training student readers, working with this genre would contribute to the formation of readers from the perspective of literary literacy in elementary school. Since we consider theatrical texts to be a pedagogical instrument that enables the development of different skills, based on one of the assumptions of the literary literacy paradigm proposed by Rildo Cosson (2016), which in a simple and didactic way offers possibilities for working on literacy, we believe this is a viable proposal. The objective, therefore, is to recognize that studying theatrical texts is an important tool for promoting literary literacy and, consequently, for reader training. To this end, we sought to identify characteristic elements of the theater genre, as well as develop critical analysis skills, based on the reading of the theatrical text *A Bruxinha que era boa*, by Maria Clara Machado. The research was carried out in a public school in the interior of Bahia, based on the works of Gil (2008) and Lüdke and Andre (2015) for the foundation of the concepts and research modalities, as well as for the characterization of the research; Cosson (2016) who defines literary literacy and underpins the basic sequence used in the pedagogical intervention; Zilberman (2022), Coelho (2010), who address the history of Brazilian children's literature, among others. The intervention was based on a qualitative approach, of an applied nature, as it allows for a more detailed analysis of the phenomenon studied. The intervention was applied to a 7th grade class of Elementary School II, after parental authorization and approval by the CEP, in a state public school, located in the municipality of Vitória da Conquista - BA. The teaching sequence applied was the basic sequence developed by Cosson (2016), which used a diary as the material collected for analysis. This was certainly an effective instrument, especially because it had been prepared in advance with questions whose answers would be important for our study. The results obtained from the data analysis, after the conclusion of the work, corroborated our defense regarding the contribution of the theatrical genre to the reading development of elementary school students.

Keywords: Pedagogical Intervention; Reader; Literary Literacy; Maria Clara Machado; Theatrical Text.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Você gosta de ler? Por quê?	53
Gráfico 2 – Com que frequência você costuma ler?	55
Gráfico 3 – O que você costuma ler?	56
Gráfico 4 – Seu professor lhe orienta na escolha das suas leituras?	57
Gráfico 5 – Quais os assuntos de sua preferência ao escolher as leituras?	58
Gráfico 6 – Você gosta de ler textos teatrais?	58
Gráfico 7 – Seu(sua) professor(a)	59
Gráfico 8 – Como seus antigos professores trabalharam o gênero teatro em sala de aula?	60
Gráfico 9 – Quanto ao tempo que é dedicado à leitura de histórias literárias nas aulas, você acha que é:	60
Gráfico 10 – A escola onde você estuda possui biblioteca ou sala de leitura?	61
Gráfico 11 – Caso queira contemplar com alguma informação que considere relevante a respeito do assunto tratado neste questionário, sinta-se à vontade para escrever nas linhas abaixo.	62
Gráfico 12 – Você se sentiu estimulado(a) a desenvolver o hábito da leitura literária após a realização dessa pesquisa? Por quê?	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa de <i>Pluft o Fantasminha</i> - Peça adaptada para livro	35
Figura 2 – Peça <i>Pluft o Fantasminha</i> - Montagem do Tablado (1955)	36
Figura 3 – Peças adaptadas para livro	36
Figura 4 – Montagem - Peça <i>A Bruxinha que era boa</i>	37
Figura 5 – Livros trazidos pelos estudantes	50
Figura 6 – Manuseio e partilha dos livros trazidos pelos estudantes	51
Figura 7 – Imagem de um trecho do curta-metragem <i>Umbrella</i>	64
Figura 8 – Motivação (Sequência básica)	64
Figura 9 – Imagem da autora Maria Clara Machado	67
Figura 10 – Capa do livro <i>A bruxinha que era boa</i>	68
Figura 11 – Contato do estudante com o livro	68
Figura 12 – Texto teatral <i>A bruxinha que era boa</i> e o diário	69
Figura 13 – Introdução (Sequência básica)	70
Figura 14 – Leitura (Sequência básica)	72
Figura 15 – Registro do estudante no diário	73
Figura 16 – Registro do estudante no diário	74
Figura 17 – Conselho à bruxinha Ângela	75
Figura 18 – Registro dos estudantes no diário	76
Figura 19 – Registro dos estudantes no diário	82
Figura 20 – Registro do estudante no diário	86
Figura 21 – Lembrança: lápis vassoura de bruxa	88
Figura 22 – Diário dos estudantes	90
Figura 23 – Cada estudante com seu diário	90

LISTA DE TABELAS

Tabela I – Sequência básica.....	47
---	-----------

LISTA DE SIGLAS

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SOPAS – Serviço de Orientação Psicológica e Assistência Social

SSP – Secretaria da Segurança Pública

SEC – Secretaria da Educação

PMBA – Polícia Militar da Bahia

TEA – Transtorno Espectro Autista

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 01 – Questionário sondagem	97
APÊNDICE 02 – Questionário – Avaliação da Intervenção Pedagógica	100
APÊNDICE 03 – Cronograma	103

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 O TEXTO TEATRAL E A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS	20
2.1 O LETRAMENTO LITERÁRIO	20
2.2 O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	21
2.3 A LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA	22
2.4 ESCOLHA DO GÊNERO TEATRAL PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO	24
2.5 ASPECTOS TEÓRICOS E HISTORIAGRÁFICOS DO GÊNERO TEATRAL	25
2.5.1 Conceito de gênero	25
2.5.2 Os gêneros literários	27
2.5.3 As propriedades literárias do gênero dramático	28
2.5.4 Considerações sobre a história do teatro.....	30
2.5.5 O teatro infantil brasileiro	32
2.5.6 Maria Clara Machado	33
2.5.7 A obra <i>A Bruxinha que era boa</i>	37
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	40
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	41
3.2 CRITÉRIO DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	43
4 ESTRATÉGIAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS	45
4.1 ETAPAS DA INTERVENÇÃO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO	45
4.2 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA BÁSICA	47
4.3 INSTRUMENTOS PARA INTERVENÇÃO	49
4.4 PRÉVIA À APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	50
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	52
5.1 QUESTIONÁRIO	52
5.1.1 Objetivo	52

5.1.2 Questões e análise	52
5.2 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA BÁSICA	62
5.2.1 Motivação	63
5.2.2 Introdução	66
5.2.3 Leitura	71
5.2.4 Interpretação	78
5.2.5 Avaliação	79
5.3 CULMINÂNCIA PÓS REALIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA BÁSICA	88
5.4 O DIÁRIO	88
5.4.1 Importância e contribuições do diário para a intervenção	89
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
7 REFERÊNCIAS.....	93
8 APÊNDICES	96

1 INTRODUÇÃO

Com base nas vivências em sala de aula, percebemos o quanto nossas práticas pedagógicas precisam ser repensadas e ampliadas, a fim de os estudantes desenvolverem o hábito pela leitura literária. Geralmente trabalhamos alguns gêneros veiculados em livros didáticos (fragmentos) anos seguidos, empregando a mesma metodologia (leitura e interpretação) sem nos atentarmos para elaboração de atividades sistematizadas, a fim de ampliar a competência comunicativa dos estudantes; assim como optamos por exemplares dispostos na biblioteca ou espaço de leitura, muitas vezes pela simples comodidade de tê-los lido. Além disso, há uma carência de variedade de obras nesses estabelecimentos de ensino, o que limita a realização de atividades mais eficazes. Esses são alguns dos problemas que certamente contribuem para que o trabalho com a literatura se torne enfadonho, repetitivo, inviabilizando o estudante de ter contato com outros saberes. Cosson (2016, p. 32) diz que:

Infelizmente, na maioria das escolas brasileiras, a biblioteca, quando existe, é sinônimo de sala do livro didático, não tem funcionários preparados para incentivar a leitura e apresenta coleções tão reduzidas e antigas que um leitor desavisado poderia pensar que se trata de obras raras. O cenário é o mesmo nas escolas públicas e privadas, com as exceções de praxe que só justificam a regra. [...] O professor é o intermediário entre o livro e aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos. Isso explica, por exemplo, a permanência de certos livros no repertório escolar por décadas. É que tendo lido naquela série ou naquela idade aquele livro, o professor tende a indicá-lo para seus alunos e assim, sucessivamente, do professor para o aluno que se fez professor [...].

O compromisso em proporcionar ao estudante experiências significativas por meio do contato com textos literários, sejam eles canônicos e/ou contemporâneos, é indispensável. Cândido (2004) afirma que a literatura, além de direito inalienável, é instrumento de humanização, pois contribui para a formação de indivíduos mais sensíveis, críticos e conscientes de seu papel social. Nessa perspectiva, Zilberman (2003) problematiza a função social da literatura, defendendo que a leitura, especialmente no contexto escolar, deve ultrapassar o mero entretenimento, promovendo reflexões éticas e políticas que fortaleçam o compromisso com a formação de leitores críticos. É com base nesses princípios que este trabalho foi desenvolvido.

Ao analisarmos nossa trajetória ao longo dos anos, refletimos sobre uma série de problemas persistentes que comprometem o desenvolvimento de atividades literárias em sala de aula, como a falta de estímulo e de programas de incentivo à leitura. Desde que concluí o magistério e, posteriormente, o curso de Letras, atuo na educação básica. Assim, percebi que a formação leitora estava muito mais voltada à transmissão de conteúdos que ao contato efetivo

com a literatura. Recordo-me de que, nas primeiras escolas em que trabalhei, não havia biblioteca e, nas atividades de sala de aula, raramente se priorizava o incentivo à leitura. Hoje, por meio da realização da pesquisa científica, comprehendo de forma mais sólida e consciente que a formação do leitor exige práticas eficazes que considerem a realidade dos estudantes e possibilitem a construção de novos conhecimentos. A escolha do gênero teatral, por exemplo, muitas vezes foi negligenciada nas escolas pela dificuldade de o professor compreender sua linguagem e estrutura.

O texto teatral tem sido conduzido muito mais para a arte da representação – teatro literário – do que para o letramento, nos espaços escolares. Por isso, repensar pedagogicamente, a fim de compreendermos que a construção do conhecimento se dá de diferentes maneiras, a exemplo do texto teatral, é necessário. Moisés (2003, p. 124), sobre isso, nos diz que “não é o teatro que está em causa, mas as obras escritas que, embora destinadas à representação, ostentam elevada taxa de literariedade”, o que se torna, também, como afirma Cosson (2016, p. 30), “fundamental no processo educativo”. Ainda, para reforçar a importância do texto teatral para a formação educacional, na perspectiva do letramento literário, Cosson (2016, p. 20) diz que:

O uso da literatura como matéria educativa tem longa história, a qual antecede a existência formal da escola. Regina Zilberman, em *Sim, a literatura educa* (1990), lembra-nos, a esse respeito, que as tragédias gregas tinham o princípio básico de educar moral e socialmente o povo. Daí a subvenção dos dramaturgos pelo Estado e a importância do teatro entre os gregos.

Em razão dos resultados insatisfatórios quanto à prática da leitura literária, pensamos se o texto teatral poderia contribuir para a formação desse leitor. Entretanto, por considerar um gênero que permite desenvolver habilidades diversificadas, com base na proposta do letramento literário idealizada por Rildo Cosson, acreditamos que possa auxiliar na sistematização da leitura literária nas escolas. O objetivo, portanto, é proporcionar aos estudantes do Ensino fundamental oportunidades de desenvolver o letramento literário por meio da leitura e interpretação de textos teatrais, estimulando à leitura e a apreciação desse gênero, desenvolvendo a capacidade de interpretação e análise crítica, ampliando o repertório cultural e linguístico, fomentando à participação ativa e colaborativa, assim como a promoção da reflexão sobre o papel do leitor na sociedade, com base na sequência básica proposta por Cosson (2016).

A pesquisa teve como aporte teórico os trabalhos de Gil (2008) e Lüdke e André (2015) para a fundamentação sobre os conceitos, modalidades e caracterização da pesquisa; Cosson

(2016) com a fundamentação para a intervenção pedagógica, por meio da sequência básica; Zilberman (2022), Coelho (2010), que abordam a história da literatura infantil brasileira, dentre outros. Para o tipo de pesquisa que propusemos realizar, utilizamos uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, tendo pesquisados uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola pública estadual, situada no município de Vitória da Conquista – BA. A sequência didática aplicada foi a sequência básica, desenvolvida por Cosson, e a coleta de material de análise se deu por meio de um diário, onde eram registrados, pelos estudantes pesquisados, as atividades interventivas, importantes para a tabulação de dados.

Para melhor disposição deste trabalho, elaboramos cinco seções, iniciando com a apresentação, o estudo teórico, que tem o gênero teatral como base para o letramento literário, e concluindo com a avaliação dos resultados obtidos.

Nesta primeira seção, que serve de introdução ao presente trabalho, além de uma apresentação geral, justificamos a escolha e importância do gênero teatral na perspectiva do letramento literário, em meio aos obstáculos encontrados por nós, professores do Ensino Básico, em trabalhar esse gênero, pela dificuldade em compreendê-lo e aprofundá-lo.

Na segunda seção, discorremos sobre o exercício do letramento literário na perspectiva de formar cidadãos críticos, criativos, lançando um olhar diferente sobre o meio social. Em contrapartida, a escola deve exercer o papel de mediadora, para que o letramento de fato aconteça. Paralelo a isso, abordamos a literatura infantil brasileira desde a sua origem e expansão até à contemporaneidade, assim como a escolha do gênero para o nosso trabalho. E, para concluir essa seção, exploramos os aspectos teóricos e historiográficos do gênero teatral, considerando também as distintas concepções de gênero propostas por diferentes autores.

Na terceira seção, apresentamos a metodologia adotada neste estudo, com ênfase na abordagem qualitativa, considerada mais adequada para a investigação de fenômenos educacionais. Detalhamos o contexto em que o estudo foi desenvolvido, caracterizando o espaço da instituição escolar e o perfil do público-alvo. Explicamos, ainda, os critérios utilizados para a escolha dos estudantes participantes, evidenciando o cuidado ético e metodológico envolvido. Ressaltamos, nesse sentido, a importância da pesquisa científica como ferramenta para compreender práticas pedagógicas, refletir sobre elas e propor intervenções fundamentadas que contribuam efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Na quarta seção, para a análise dos dados, realizamos um diagnóstico por meio de um questionário, para nos situarmos sobre as práticas leitoras dos participantes. Esse questionário foi fundamental para traçarmos um paralelo com a avaliação que foi realizada no final de todo

processo e vermos a correlação com a hipótese levantada no início do trabalho. As questões envolveram não só o texto literário como também outros tipos textuais.

Na quinta seção, apresentamos a análise dos dados. Inicialmente, fizemos o levantamento por meio do questionário, e seguimos com as etapas seguintes. Para isso, utilizamos a sequência básica, idealizada por Cosson, composta de quatro etapas, sendo realizadas de acordo a metodologia proposta para cada uma. Após cada etapa vencida, os estudantes registraram as impressões, as experiências, respondendo aos questionamentos em um diário – um instrumento de suma importância para a coleta de dados - posteriormente recolhido pelo pesquisador. E por fim, realizamos a avaliação. Nela, o estudante relatou as experiências vivenciadas durante o trabalho, as opiniões e as expectativas a partir daquele momento.

2 O TEXTO TEATRAL E A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Nesta sessão abordamos a importância do letramento literário para a formação de um indivíduo crítico, criativo, proporcionando ao estudante olhar a sociedade de uma maneira diferente, tendo a escola como mediadora desse processo. Paralelo a isso, discorremos sobre a literatura infantil brasileira desde a sua origem e expansão, até na contemporaneidade, assim como a escolha do gênero para realização do nosso trabalho.

2.1 O LETRAMENTO LITERÁRIO

O letramento literário refere-se ao desenvolvimento da competência leitora voltada à compreensão e interpretação crítica dos textos literários. Ele promove uma relação expressiva e significativa com o texto, ampliando a capacidade do leitor refletir sobre si e sobre o mundo. Segundo Cosson (2016), trata-se de “um processo de apropriação da literatura como bem simbólico e cultural”, que se dá por meio da inserção do indivíduo em práticas sociais de leitura literária. Nessa perspectiva, a literatura deixa de ser apenas objeto de análise para tornar-se espaço de vivência, imaginação e construção de sentidos. A leitura literária, como destaca Cândido (2004), é fundamental para o desenvolvimento da humanidade nos indivíduos, uma vez que “a literatura humaniza, na medida em que faz o leitor participar de modos de ser diferentes do seu”. No contexto escolar, o letramento literário demanda metodologias que favoreçam o contato constante com obras significativas que respeitem a pluralidade interpretativa. Assim, ele contribui para a formação de leitores críticos, sensíveis e engajados socialmente.

A escola desempenha um papel central na formação do leitor literário, pois é muitas vezes o único espaço em que grande parte dos estudantes tem contato com as obras. Entretanto, para que o letramento literário seja eficaz, é necessário que o ensino de literatura promova uma vivência significativa com o texto literário. Cosson (2016) propõe a sequência básica como uma estratégia metodológica capaz de articular leitura, interpretação, contextualização e criação, proporcionando ao estudante uma experiência mais ampla e engajadora com a literatura. O professor, portanto, deve atuar como mediador, oferecendo condições para que o estudante desenvolva sua autonomia leitora. Além disso, como afirma Zilberman e Lahud (1985), a leitura literária no ambiente escolar deve ser conduzida de forma prazerosa, respeitando o ritmo e o repertório dos estudantes, para que a literatura se torne fonte de reflexão, imaginação e

ampliação do horizonte cultural. Assim, o espaço escolar pode contribuir de forma decisiva para a constituição de leitores críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

O letramento literário é essencial para a formação de indivíduos críticos e participativos. Ao promover a leitura literária como prática social, contribui para a imaginação e a capacidade reflexiva dos estudantes. Nesse sentido, a escola e o professor exercem papel fundamental, especialmente quando adotam metodologias que favorecem o contato contínuo e significativo com a literatura, a exemplo da sequência básica proposta por Cosson. Investir no letramento literário, portanto, é reconhecer o poder transformador da literatura na educação.

2.2 O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

A valorização da leitura integra o nosso contexto cultural. O que somos, realizamos, passa pela escrita e isso se dá de diferentes maneiras. Desse modo, podemos afirmar que o letramento é muito mais que um simples ato de ler e escrever. É uma prática social, da qual integra o letramento literário. “No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos” (COSSON, 2016, p. 17). No entanto, para sua efetivação, ela precisa da escola. Mas, como estamos lidando com essa realidade em sala de aula?

Sabemos que o trabalho com letramento literário em sala de aula é tarefa desafiadora, mas fundamental para reverter os resultados negativos que vão sendo reproduzidos ao longo do processo. Esses impactos são visíveis ao compararmos os dados emitidos pelos programas que avaliam o nível de formação de estudantes, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa. A Assessoria de Comunicação Social do Inep - mediante a sua relevância quanto ao fornecimento de dados e informações sobre a real situação da educação no país e elaboração de soluções para os problemas apresentados – ao emitir essas pesquisas, permite que percebamos quais as áreas precisam melhorar, para que tenhamos uma noção dos resultados. No quadro comparativo das médias entre os anos de 2018 e 2022¹, a leitura ainda é um problema a ser resolvido.

As médias brasileiras de 2022 foram praticamente as mesmas de 2018 em matemática, leitura e ciências. Desde 2009, os resultados são estáveis nas três disciplinas, com pequenas flutuações que, na sua maioria, não são significativas. Apesar da média da OCDE² ser, nesta edição do estudo, a menor de toda série histórica (desde 2000), os estudantes do Brasil obtiveram pontuação inferior a ela nas três disciplinas. (BRASIL 2023)

¹ **Pisa 2022** – Como reflexo das dificuldades enfrentadas em virtude da pandemia de COVID-19, os países-membros e associados da OCDE decidiram adiar a avaliação do Pisa 2021 para 2022 e do Pisa 2024 para 2025.

² Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

A leitura integra esse quadro de disciplinas que apresentam um nível inferior de aprendizagem. O letramento literário, por sua vez, possibilita que a inserção no mundo da escrita aconteça, visto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Além do mais, somos o que somos porque o domínio da leitura e escrita nos permite viver uma experiência de dar sentido às coisas por meio de palavras. Ao nos depararmos com uma realidade em que vemos que ainda não alcançamos o objetivo desejado no sentido de formarmos alunos leitores, é o momento de introduzirmos no campo do letramento literário, gêneros poucos explorados, a exemplo do gênero teatral, por não ter uma tradição forte em nosso país, (que a escola pode reverter), mas que contém suas especificidades quanto aos seus propósitos e sua forma.

A seleção das obras (COSSON, 2016, p.35) é um dos processos importantes para o letramento literário. Elas devem ser imbuídas de significados para que haja uma interação entre leitor, obra e construção de sentidos a partir das vivências dos estudantes. Os círculos de leitura desenvolvidos em sala de aula, por exemplo, são fundamentais para tornar o momento mais rico e expressivo. Além disso, o trabalho com leitura envolve escrita, vocabulário, desenvolve o senso crítico, a criatividade e a gramática e pode perfeitamente ser realizado a partir dos textos, como afirma Cossen (2016, p. 56) que [...] “não há sentido em separar o ensino da literatura do ensino de língua portuguesa porque uma está contido no outro.”

A escola tem um papel importante na formação de leitores literários, especialmente em situações marcadas pela desigualdade de acesso à cultura escrita. Ao promover o contato com a literatura, de forma engajada, a escola contribui não só para a formação leitora, mas também crítica, dos nossos estudantes. Para que esse processo seja eficaz, é necessário que o ensino de literatura priorize as experiências leitoras dos nossos estudantes e o professor, por sua vez, deve ser o mediador desse processo. Assim, investir na formação de leitores literários na escola é também investir na formação de cidadãos mais conscientes e preparados para lidar com as complexidades do mundo contemporâneo.

2.3 A LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

Embora a literatura infantil na Europa tenha surgido início do século XVIII, no Brasil deu seus primeiros passos quase no século XX, apesar de já se ouvir, timidamente, alguns registos no século XIX. Segundo Zilberman (2022, p. 47), a literatura infantil brasileira iniciou no período em que o Brasil passava por profundas transformações políticas, econômicas e sociais, momento propício para o surgimento da literatura infantil.

Como sistema regular e autônomo de textos e autores postos em circulação junto ao público, a história da literatura brasileira para a infância só começou tardiamente, nos arredores da proclamação da República, quando o país passava por inúmeras transformações, entre elas a mais visível foi a mudança da forma de governo: um velho imperador de barbas brancas cedeu o comando da Nação a um marechal igualmente velho, de iguais barbas igualmente brancas. Era a República que chegava, trazendo consigo e legitimando a imagem que o Brasil ambicionava agora: a de um país em franca modernização. (ZILBERMAN, 2022, p. 47)

Foi nesse contexto de modernização que, segundo Coelho (2010), “[...] o sistema escolar nacional passa por reformas de real alcance [...] e incorpora em sua área também a produção literária para crianças e jovens.” Entretanto, o país não dispunha de material para a leitura destinada a esse público. A partir daí, começaram a investir na produção de uma literatura infantil, através de projetos de nacionalização do conjunto de obras literárias europeias voltadas a crianças. Coelho (2010) diz que:

Simultaneamente ao aumento de traduções e adaptações de livros literários para o público infantojuvenil, começa a se firmar, no Brasil, a consciência de que uma literatura própria, que valorizasse o nacional, fazia-se urgente para a criança e para a juventude brasileira. (Tal como vinha sendo feito na área da literatura “adulta” e nos demais setores do pensamento culto). (COELHO, 2010, p. 220)

As experiências com produções literárias ocorreram nos espaços escolares, momento em que a valorização do saber passa a ter novo sentido. Para Coelho (2010), em meio a essa valorização, enaltecimento do nacionalismo e efervescências liberais, as reformas pedagógicas e literárias são mais que necessárias, para a formação dessa nova sociedade brasileira em processo de construção. No século XX, portanto, Monteiro Lobato rompe com os modelos preexistentes e dá início à literatura infantil brasileira, contendo, em suas criações, ideias inovadoras que correspondiam às exigências desse século.

A literatura infantil contemporânea, por sua vez, se insere em um novo cenário, desvinculando-se da função cívico-pedagógica e abordando temas inovadores. Além do amadurecimento literário, surgiu um número diversificado de novos autores experientes e premiados, o que permite ampliar as temáticas. Há uma preocupação em conciliar a literatura em uma perspectiva de denúncia pautada na crítica social, buscando evidenciar os conflitos que assolam o país, sobretudo nos centros urbanos. Dentre os diversos temas podemos mencionar a violência, corrupção, preconceito, desigualdades econômicas e sociais, dentre outros. Por outro lado, o jovem, enquanto leitor, ao vivenciar os problemas abordados nas obras literárias, buscará respostas para seus conflitos pessoais.

2.4 ESCOLHA DO GÊNERO TEATRAL PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

Antes mesmo do ato de encenar, o leitor tem contato com o texto teatral. É um gênero considerado prosa, mas a sua organização se difere de um conto, de um romance e uma novela. Os diálogos e as rubricas, por exemplo, mantém uma relação estreita, pois estas levam o leitor a compreender melhor as emoções e intenções, que irão nortear as ações. Santos (2008), em seu ensaio, diz que:

A preservação deste elemento característico do dramático revela a necessidade de estabelecer com o leitor o primeiro contrato de leitura, exigência do próprio gênero discursivo. Ainda em relação aos elementos paratextuais, os quais permitem direcionar as escolhas e as interpretações do leitor, temos as rubricas ou didascálias, que são indicações cênicas colocadas para serem lidas e não encenadas, e que possibilitam ao leitor construir imaginariamente um lugar no mundo e/ou uma cena de teatro, bem como caracterizar a personagem e suas ações. (SANTOS, 2008, p. 12)

Trazer esse olhar sobre a importância de se trabalhar com o gênero teatral em sala de aula, é uma forma de possibilitar que os estudantes se encantem pelas características desse gênero. Todo leitor se forma na diversidade, tendo uma variedade de textos que lhe ensinam muito, que contribui para a fluência leitora. Além do mais, o gênero em estudo, permite uma abertura ao contato com a literatura porque, mesmo que em uma peça as personagens se materializam, a relação entre o teatro e literatura são muito estreitas, pois as peças teatrais são adaptações de obras literárias.

As nossas experiências com o texto teatral em sala de aula foram mínimas. Não sabíamos, até então, como desenvolver um trabalho literário com o gênero teatral, por não encontrarmos um campo vasto que pudesse fornecer subsídios necessários para o letramento literário dos nossos estudantes. Há poucas pesquisas acadêmicas sobre o assunto, poucos textos teatrais nas bibliotecas e os livros didáticos trazem abordagens resumidas. Entretanto, o desejo em trabalhar nessa perspectiva, sempre existiu. A oportunidade veio, quando nos foi oferecida a possibilidade de escolha de gênero para o desenvolvimento do nosso trabalho. Certamente, mesmo sabendo que não seria fácil, devido à carência de suporte teórico, era a oportunidade de estudar sobre o gênero teatral, sobretudo para a sua aplicabilidade em sala de aula. Dessa forma, a escolha foi feita.

A opção pelo texto teatral para o letramento literário se deu, também, porque percebemos que mesmo tendo uma disponibilidade de material de pesquisa envolvendo outros gêneros, como conto, crônica, fábula, os nossos estudantes não têm o hábito da leitura literária.

O texto teatral, no entanto, é um recurso didático importante a ser trabalhado em sala de aula porque, como afirma Santos (2008):

Por representar práticas discursivas reais, tendo como cerne a linguagem, o texto teatral concretiza-se como um objeto importante do conhecimento, a fim de revelar os papéis sociais que devem ser assumidos diante das construções de linguagem [...] (SANTOS, 2008, 14)

Trataremos, nos tópicos subsequentes da presente seção, de aspectos teóricos e históricos sobre o teatro, sobretudo no que se refere às especificidades literárias dos gêneros dramáticos. Nesse sentido, abordaremos o conceito de gênero, especialmente no que tange a seu uso nos estudos literários, das propriedades do gênero teatro, além de tecer algumas considerações sobre a história da produção de obras teatrais, com destaque para os contextos da literatura brasileira e da literatura infantil, e sobre a autora e a obra selecionada para a intervenção pedagógica.

2.5 ASPECTOS TEÓRICOS E HISTORIOGRÁFICOS DO GÊNERO TEATRAL

O gênero teatral desempenhou e vem desempenhando um papel crucial na história da cultura ocidental. Ele mantém importantes interações com as mudanças sociais, culturais e políticas de modo que nos levem a compreender, através de seus textos, as relações entre literatura e realidade. No percurso histórico do gênero, nos deparamos com grandes nomes da literatura mundial e nacional que dele se apropriaram, abordando temas diversos.

2.5.1 Conceito de gênero

A noção de gêneros ultrapassa os limites dos estudos literários, sendo versada por diferentes campos do saber, como a filosofia da linguagem. Nesse sentido, destacam-se as contribuições de Bakhtin (2010) e Todorov (2018), cujos trabalhos a respeito dessa categoria suscitam compreensões amplas e interdisciplinares. Para a educação literária, essas concepções são fundamentais para a formulação de práticas pedagógicas que valorizem a dimensão social, histórica e comunicativa dos textos.

Bakhtin (2010) entende os gêneros como formas de uso da linguagem que se constituem nas interações sociais, apresentando-se como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Tal visão amplia o papel dos gêneros para além de meras categorias literárias, tornando-os

instrumentos para compreender a diversidade comunicativa presente em diferentes contextos e culturas. Dessa forma, o ensino da literatura pode contemplar a multiplicidade de gêneros, incentivando os estudantes a perceberem como os textos se relacionam com as práticas sociais e discursivas do cotidiano. Segundo Bakhtin (2010, p. 262),

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2010, p.262)

Por sua vez, Todorov (2018) destaca o caráter institucional dos gêneros, que funcionam como convenções socialmente construídas e compartilhadas entre autores e leitores. Essas convenções atuam como “horizontes de espera” para a recepção dos textos e “modelos de escritura” que orientam a produção literária. Compreender esses aspectos possibilita que o ensino da literatura desenvolva práticas que tornem explícitas as expectativas e regras implícitas nos gêneros, favorecendo uma leitura crítica e consciente por parte dos estudantes. Segundo o autor,

É porque os gêneros existem como uma instituição que eles funcionam como “horizontes de espera” para os leitores e “modelos de escritura” para os autores. De fato, aí estão as duas vertentes da existência histórica dos gêneros (ou, se preferirmos, desse discurso metadiscursivo que toma os gêneros como objeto) [...]. Entretanto, não é necessário que tenham consciência desse sistema. (TODOROV, 2018, p. 69)

Dessa maneira, a incorporação dessas perspectivas no contexto da educação literária favorece práticas pedagógicas que valorizam o diálogo entre texto, contexto e leitor, promovendo a ampliação do repertório literário e a capacidade crítica dos estudantes diante dos variados gêneros textuais presentes no universo cultural em que estão inseridos.

Wellek e Warren (1976), em *Teoria da Literatura*, também definiram o gênero, tendo em vista a noção de gênero literário, como uma instituição e apontam para as possibilidades de apropriação e de inovação no que tange aos gêneros literários a partir desse seu caráter institucional.

Diante das reflexões de Bakhtin (2010) e Todorov (2018), é possível compreender que os gêneros do discurso não são estruturas fixas, mas sim formas historicamente situadas de uso da linguagem que emergem das práticas sociais. Ambos os autores evidenciam que os gêneros como elementos dinâmicos e vinculados à interação social amplia a compreensão sobre o papel da linguagem nas diferentes esferas da vida humana.

2.5.2 Os gêneros literários

O debate em torno dos gêneros literários é antigo e permanece relevante até os dias atuais (LIMA, 2002). A questão dos gêneros se tornou um dos problemas mais discutidos no âmbito dos estudos literários, que, em suas relações com a própria definição de literatura, vem sendo relevante para a história literária, para a teoria da literatura e para a literatura comparada (COMPAGNON, 2001; LIMA, 2002; WELLEK; WARREN, 1976).

Como observa Moisés (2013, p. 199), “dos mais complexos da nomenclatura literária, o problema dos gêneros remonta à Antiguidade greco-latina e, apesar do descrédito de uns e do ataque de outros, permanece vivo até os nossos dias”. Essa afirmação evidencia não apenas a complexidade do tema, mas também sua persistência como objeto de reflexão crítica e teórica. Soares (2003) corrobora essa perspectiva ao destacar a longevidade da discussão sobre os gêneros, mostrando que, apesar das transformações no campo literário e educacional, a classificação e a compreensão dos gêneros ainda suscitam debates e diferentes interpretações. A autora diz que,

A denominação de gêneros literários, para os diferentes grupamentos das obras literárias, fica mais clara se lembarmos que gênero (do latim *genus-eris*) significa tempo de nascimento, origem, classe, espécie, geração. E o que se vem fazendo, através dos tempos, é filiar cada obra literária a uma classe ou espécie; ou ainda é mostrar como certo tempo de nascimento e certa origem geraram uma nova modalidade literária. (SOARES, 2004, p.7)

Ao longo da história, a problemática dos gêneros literários tem sido retomada sob diferentes perspectivas e sistemas de valores, refletindo a complexidade e a dinamicidade do tema (BERRIO; CALVO, 1999; LIMA, 2002; MOISÉS 2013; SOARES, 2003). Como afirma Soares (2003, p. 7-8), essa discussão persiste justamente por estar atrelada a concepções distintas de literatura, de linguagem e de ensino, o que a torna constantemente aberta a novas interpretações e abordagens. Segundo Soares (2003, p. 7-8)

A caracterização dos gêneros, tomado por vezes feições normativas, ou apenas descritivas, apresentando-se como regras inflexíveis ou apenas como um conjunto de traços, os quais a obra pode apresentar em sua totalidade ou predominantemente, vem diferenciando-se a cada época. Em defesa de uma universalidade da literatura, muitos teóricos chegam mesmo a considerar o gênero como categoria imutável e a valorizar a obra pela sua obediência a leis fixas de estruturação, pela sua "pureza". Enquanto outros, em nome da liberdade criadora de que deve resultar o trabalho artístico, defendem a mistura dos gêneros, procurando mostrar que cada obra apresenta diferentes combinações de características dos diversos gêneros.

Com a ascensão do Romantismo, o sistema tradicional de gêneros fixos, baseado nas concepções de Aristóteles e Horácio, perde sua legitimidade. A rigidez normativa cede espaço à valorização da liberdade artística e da expressão criativa individual, o que resulta na relativização das fronteiras entre os gêneros literários. No entanto, essa ruptura não eliminou a importância da noção de gênero. Pelo contrário, mesmo diante da flexibilização dos critérios formais, o conceito continua sendo um instrumento fundamental para a compreensão e a organização dos textos literários, como apontam Compagnon (2001), Berrio e Calvo (1999), Lima (2002), Soares (2003) e Todorov (2018).

Abordando a questão a partir de um ponto de vista teórico, Wellek e Warren (1976, p. 282) argumentam que “a teoria dos gêneros é um princípio ordenador: classifica a literatura e a história literária não em função da época ou do lugar (por épocas ou línguas nacionais), mas sim de tipos especificamente literários de organização ou estrutura”. Em *O demônio da teoria*, Compagnon (2001, p. 157), ao discutir perspectivas sobre as relações entre leitura e literatura, diz que “a teoria dos gêneros é um ramo dos estudos literários bem desenvolvido, aliás um dos mais dignos de confiança. O gênero aparece como o princípio mais evidente de generalização, entre as obras individuais e os universais da literatura”. Ainda segundo o professor e crítico belga, “o gênero, como taxinomia, permite ao profissional classificar as obras, mas sua pertinência teórica não é essa: é a de funcionar como um esquema de recepção, uma competência do leitor, confirmada e/ou contestada por todo texto novo num processo dinâmico” (COMPAGNON, 2001, p. 157).

2.5.3 As propriedades literárias do gênero dramático

Ao abordar o gênero dramático, é fundamental compreender suas particularidades estruturais e funcionais. Diferente de outros gêneros textuais, o dramático se caracteriza pela ação representada e pela ausência de um narrador que conduza os acontecimentos. Soares (2003, p. 59) afirma que:

[...] o dramático, como indica a própria origem da palavra (drama vem do verbo grego dráo = fazer), é ação. Por isso, o mundo nele representado (pois o texto dramático se completa na representação) apresenta-se como se existisse por si mesmo, sem a interferência de um narrador. Importante é notarmos que o objetivo do escritor não é cada passagem por si, como na epopeia, nem o modo especial de transmitir emocionalmente um tema, como no poema lírico, mas a meta a alcançar. Assim é que tudo se projeta para o final, através da manutenção de uma forte expectativa, que desemboca no desfecho ou solução.

A definição dos gêneros dramáticos é uma questão antiga e complexa, que remonta à Antiguidade greco-romana com as formulações de Aristóteles sobre tragédia e comédia, mas que, ao longo da história, foi sendo reinterpretada a partir de diferentes contextos e concepções teóricas³. Embora nos textos dramáticos tenham como característica fundamental a construção de ações por meio do diálogo entre personagens, o que os distingue da narrativa épica, por exemplo, é que nesta há a presença de um narrador (SOARES, 2003; TERRA, 2014).

Para Roubine (2003), o teatro envolve escrita e representação. Assim, as tentativas de classificação dos gêneros dramáticos precisam considerar essa ambivalência, uma vez que o teatro pode ser compreendido simultaneamente como linguagem literária e expressão cênica. Moisés (2013) reforça esse pensamento de Roubine (2003), ao definir teatro como espaço onde ocorre o espetáculo, assim como ao “conjunto de textos produzidos por um autor, nação, época, etc. [...] Texto e ação caracterizam o teatro”. Desse modo, a adoção do gênero teatral em nosso trabalho se deve justamente à sua construção composicional que pode envolver a dramatização, personagens, diálogo, cenário, didascálias (rubricas), elementos cênicos, linguagem verbal e não verbal e um propósito comunicativo e artístico. Prado (2000. p. 83) assevera que:

As semelhanças entre o romance e a peça de teatro são óbvias: ambos, em suas formas habituais, narram uma história, contam alguma coisa que supostamente aconteceu em algum lugar, em algum tempo, a um certo número de pessoas. A partir desse núcleo, muitas vezes proporcionado pela vida real, pela história ou pela legenda, é possível imaginar alguém que escreva indiferentemente um romance ou uma peça, conforme a sua formação ou a sua inclinação pessoal.

No entanto, sem desconsiderar o aspecto ficcional compartilhado por peças e romances destacado por Prado na passagem citada, é preciso ressaltar que há muitas e importantes diferenças entre o teatro e gêneros narrativos como a epopeia, o romance, o conto e a novela. Sua centralidade na ação dos personagens, que podem ser postos em cena por intermédio de atores, sua construção distintamente dramática que se estrutura principalmente a partir do recurso ao diálogo, permitem diferenciar os gêneros dramáticos de gêneros propriamente narrativos.

Importante salientar que o texto teatral é uma forma de expressão que emprega um tipo específico de discurso para esse fim. Segundo Bakhtin (2016), o texto teatral ou qualquer outro gênero, vai muito além da estrutura linguística. Ele é um meio de interação social e, como

³ Como destaca Pallottini (1988, p. 5), “Ao longo dos tempos, desde que a arte de fazer peças de teatro [...] tem sido tema de estudos, procura-se com maior ou menor sucesso analisar os elementos de uma obra dramática buscando localizar, dentre esses elementos, os que compõem a essência mesma da obra, ou seja, aquilo que embasa a construção de uma peça de teatro bem-sucedida”.

qualquer outro gênero, possui características próprias, com base no conteúdo temático, forma composicional e estilo de escrita.

Esse propósito expressivo aponta para uma certa intencionalidade presente nos discursos, o que nos permite dizer que para as situações específicas de uso dos gêneros do discurso, seja pela fala, seja pela escrita, se articulam por meio da linguagem, na interação social entre interlocutores. Para Bakhtin (2016):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2016, p. 261-2)

Portanto, os textos dramáticos, ainda que escritos com vistas à encenação, como obras literárias, podem assumir um importante papel para o letramento literário, pois, além de possibilitar ao leitor desenvolver habilidades de interpretação e da inferência, permite ao professor, no trabalho com a leitura literária em sala de aula, explorar com suas turmas as propriedades artísticas do gênero.

2.5.4 Considerações sobre a história do teatro

Partindo do ponto de vista da dramaturgia, atribui-se o nascimento do teatro na Grécia, em 534 a. C. Esta, por sua vez, tinha como princípio fundamental, educar moral e socialmente a população. Daí a importância do teatro entre os povos da Grécia. Após findar a fase da Antiguidade Clássica, não se ouviu mais falar em teatro. O retorno se deu na Idade Média, no século XII, a partir do viés religioso e as transformações que foram ocorrendo ao longo do processo eram voltadas sempre ao teatro religioso medieval.

No século XIX, o teatro esteve presente na produção de muitos dos renomados autores desse século, sendo prestigiado pelo público da época. No entanto, é no século XX que surgem propostas que rompem com as convenções mais tradicionais do teatro ocidental.

No Brasil, a história tem uma forte relação com a chegada dos jesuítas no século XVI e, um nome que certamente vem à tona, é o do padre jesuíta José de Anchieta. Este, conhecedor das artes, com o objetivo de catequizar os indígenas com base nos preceitos cristãos, utiliza o teatro como elemento motivador para tal.

A tragédia e o drama eram realizados pelas companhias estrangeiras e a comédia de costumes, pela nacional. Entretanto, com o surgimento dos conflitos na Europa, as companhias estrangeiras foram embargadas, momento em que o Brasil passou a resgatar seus valores, rompendo, desse modo, com os ditames europeus. O país, nesse momento, vive uma nova fase do teatro. Em uma pesquisa desenvolvida sobre os costumes do sertanejo, estudiosos perceberam a autenticidade no estilo de vida dessas pessoas, até então não contaminadas pelos reflexos da urbanização. Nesses ambientes, valores e tradições retratam a verdadeira identidade nacional.

O século XIX, no Brasil, foi marcado pelo sentimento nacionalista, consequência da recém-independência do país, impulsionando nossos escritores a buscarem uma literatura nacional. Isso, certamente, daria evidência não só aos aspectos culturais, como também às características físicas e sociais do brasileiro. Desse modo, o teatro brasileiro, assim como os outros gêneros literários, passaram a evocar os diversos aspectos que compõem a nossa história, contribuindo para a criação de uma identidade cultural.

O teatro brasileiro, entendido como um sistema integrado por escritores, artistas, obras dramáticas e público, constituiu-se apenas no período romântico, quando os nossos poetas, romancistas, dramaturgos e intelectuais, estimulados pela independência da pátria e pelo fervor nacionalista, dedicaram-se à criação de uma literatura própria, autônoma em relação à de Portugal. (MATE; SCHWARCZ, 2012, p. 7)

Grandes nomes da literatura romântica nacional do século XIX, como Joaquim Manoel de Macedo, Martins Pena, José de Alencar, Machado de Assis se engajaram na produção do gênero teatral no Brasil. Apesar de temáticas distintas, a exemplo de Martins Pena com a comédia de costumes, voltado para o público popular, os escritores dessa geração passaram a evocar os diversos aspectos que compõem a nossa história, contribuindo para a criação de uma identidade cultural.

No que se refere ao processo de modernização do teatro nacional, o teatro passou por importantes transformações no século XX. Nomes como Nelson Rodrigues, Oswald de Andrade, Dias Gomes, Ariano Suassuna exploraram temas sociais e políticos com um olhar mais crítico e direto. Nesse movimento de renovação estética e ideológica, surge também o teatro infantil, inicialmente vinculado a práticas educativas. Com o tempo, porém, ele se consolidou como uma vertente artística própria, voltada à infância. Autores como Maria Clara Machado e Sylvia Orthof contribuíram para a valorização dessa produção, que além de entreter, promove o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da criticidade nas crianças. Inserir o teatro infantil no ambiente escolar, portanto, é reconhecer seu papel formativo e seu

potencial de integração entre literatura, arte e educação. Nessa perspectiva, o trabalho com o texto teatral, enquanto material literário escrito para encenação, permite ao estudante ampliar sua competência leitora e interpretativa, explorando as múltiplas dimensões da linguagem.

2.5.5 O teatro infantil brasileiro

O teatro infantil brasileiro surgiu no século XIX, com objetivos educacionais. As peças eram representadas nos espaços familiares e escolares em meio a ocasiões especiais, sendo encenadas por crianças. Porém, o espetáculo preparado para esse público teve seu marco inicial em outubro de 1948, com a peça *O casaco encantado*, de Lúcia Benedetti. “Isso exigiu o desenvolvimento de uma linguagem cênica até então inexistente no teatro brasileiro e o público infanto-juvenil passou a ter pauta reservada nas casas de espetáculos existentes nas maiores cidades brasileiras” (NETO, 2016, p. 94). Nesse sentido, Campos (1995, p. 169) afirma sobre a importância desse momento para o teatro infantil no Brasil, sobretudo pela construção de um trabalho advindo de profissionais ligados à dramaturgia e com nomes solidificados no meio artístico.

[...] Nossa primeira apresentação para crianças não foi criada por nenhum grupo obscuro, principiante, ou de origem alheia à profissão dos palcos, mas pelos Artistas Unidos, o que havia de mais destacado na praça teatral do Rio de Janeiro. O interesse pela experiência nova e bem realizada levou a Companhia a suspender o cartaz para adultos de modo que *O casaco encantado* pudesse ser apresentado também no período noturno. O teatro infantil nasce na confortável condição de filho legítimo. (CAMPOS, 1995, p. 169)

No ano de 1951 dois momentos marcaram a formação do teatro infantil no Brasil: *O Tablado* (teatro amador), fundando por Maria Clara Machado em parceria com outros estudiosos, e a realização do 1º Congresso Brasileiro de Teatro em que o médico psiquiatra Júlio Gouveia e especialista em teatro infanto-juvenil apresenta propostas voltadas a esse público, sendo, posteriormente, veiculada em mídias televisivas.

As ideias expostas nessa tese nortearam todo o trabalho desenvolvido posteriormente pelo autor e por Tatiana Belinky, tanto na TV Tupi-SP (1951-1962) quanto na TV Bandeirantes-SP (1967-1969), em mais de 2.000 espetáculos de teatro educacional, como *Teatro da Juventude*, *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, *Lições de Coisas*, *Pelos Caminhos da vida*, etc. (COELHO, 2010, p. 279)

Paralela às atividades desenvolvidas na televisão, os espetáculos teatrais montados para o público infantil tiveram grande expansão, quando tem início, também, a criação de textos

teatrais voltados para esses espetáculos. Dentre nomes de pessoas que se dedicaram a tais produções, convém destacar: “Maria Clara Machado, Stella Leonardos, Maria Lúcia Amaral, Lúcia Benedetti, Guilherme Figueiredo...” (COELHO, 2010, p. 279).

A contribuição de Maria Clara Machado foi determinante para a consolidação do teatro infantil brasileiro. Porém, seu olhar não era apenas na dramaturgia, mas também na produção dos seus textos. A experiência com o teatro foi fundamental para a compreensão desse público, o que possibilitou à construção de textos tão ricos e com temáticas atuais. Apesar de utilizar uma linguagem própria para essa faixa etária, a estrutura dramática se assemelhava às peças para adultos.

2.5.6 Maria Clara Machado

A contribuição de Maria Clara Machado foi determinante para a consolidação da dramaturgia para o público infantil. Como destaca Silva (2020, p. 318), a escritora mineira “foi uma das pioneiras do que pode ser chamado de sistematização da produção teatral infantil brasileira”. Além da riqueza textual e de conteúdo, a linguagem empregada pela autora atraía não só o público infantil, mas também adolescentes e adultos. Tais características a projetou em cenários estrangeiros, diante a autenticidade dos modelos discursivos contextualizados que fizeram sua obra ser compreendida. Ademais, a linguagem repleta de elementos imaginários e ideológicos permite que crianças, jovens e adultos se identifiquem, independentemente da época. Pode-se passar décadas, mas seu texto permanece atual. Além da escrita de textos teatrais, Maria Clara Machado elaborou manuais técnicos para o ensino do teatro. A sua dedicação ao teatro infantil foi tão importante quanto a de Nelson Rodrigues na modernização da dramaturgia brasileira.

Maria Clara Machado nasceu em Belo Horizonte – Minas Gerais, em 03 de abril de 1921. Filha do escritor Aníbal Machado e Aracy Machado, sempre esteve em contato com a leitura e a arte. No ano de 1950 foi estudar teatro em Paris, voltando ao Brasil, e 1951 fez um curso de férias em Londres, voltando a Paris, em 1952.

Maria Clara Machado fundou O Tablado, em 28 de outubro de 1951, no Rio de Janeiro. Essa companhia foi importante para o teatro infantil brasileiro, formando diversos atores e atrizes, referência, ainda hoje, na formação de profissionais da dramaturgia brasileira, sob a direção de Cacá Mourthé, sobrinha da autora. Em 2001, aos 80 anos, vítima de um câncer no sistema imunológico, Maria Clara Machado falece no Rio de Janeiro.

Maria Clara Machado foi uma grande referência para a consolidação da dramaturgia voltada à infância e juventude brasileira. No que remete à literatura, Bispo e Barbosa (2016) diz:

Na vertente literária, inaugura uma proposta de leitura infantil, com textos para encenações, quer sejam teatralizados, quer sejam em prosa, fascinam o público desde sua escrita, simplicidade, comicidade, neologismos, irreverência textual etc. Enfim, como mãe do teatro infantil e contribuinte da literatura infantil brasileira, ela marca efetivamente o panorama histórico dessa literatura, tornando-se um divisor de águas para a arte cênica e para a literatura. (BISPO e BARBOSA, 2016, p. 38)

A literatura infantil desempenha uma função importante na formação das nossas crianças. Além de tornar a leitura uma experiência prazerosa, prepara leitores. Maria Clara Machado traz em suas obras, mesmo não sendo a sua preocupação primeira buscar ensinar alguma coisa às crianças, mas reproduzir histórias ouvidas de sua avó, mãe, filhos e inclusive de crianças, quem as lê, tem a oportunidade de viver uma experiência que vai além do entretenimento. Suas obras trazem reflexão, aprendizagem, levando crianças a pensarem e lidarem até mesmo com situações complexas. A escola, por sua vez, precisa estar engajada nesse processo. Para isso, deve-se ter o acompanhamento adequado e obras compatíveis à faixa etária. Bispo e Barbosa (2016), afirmam que:

A necessidade da literatura infantil está alicerçada no fomento e preparo de leitores a partir da tenra idade, bem como a apropriação da leitura como elemento de diversão e prazer. Por isso, é necessário o acompanhamento e o preparo com obras produzidas e/ou adaptadas à faixa etária e estímulo à prática leitora, porque ela é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, as emoções e os sentimentos de forma prazerosa, lúdica e significativa. (BISPO e BARBOSA, 2016, p. 38)

Maria Clara Machado, considerada a escritora mais importante do teatro infantil brasileiro, criou um novo padrão para a dramaturgia para crianças. Além de trazer em suas obras crianças como protagonistas, aborda temas diversificados, que contribuem para o aprendizado e formação desses leitores.

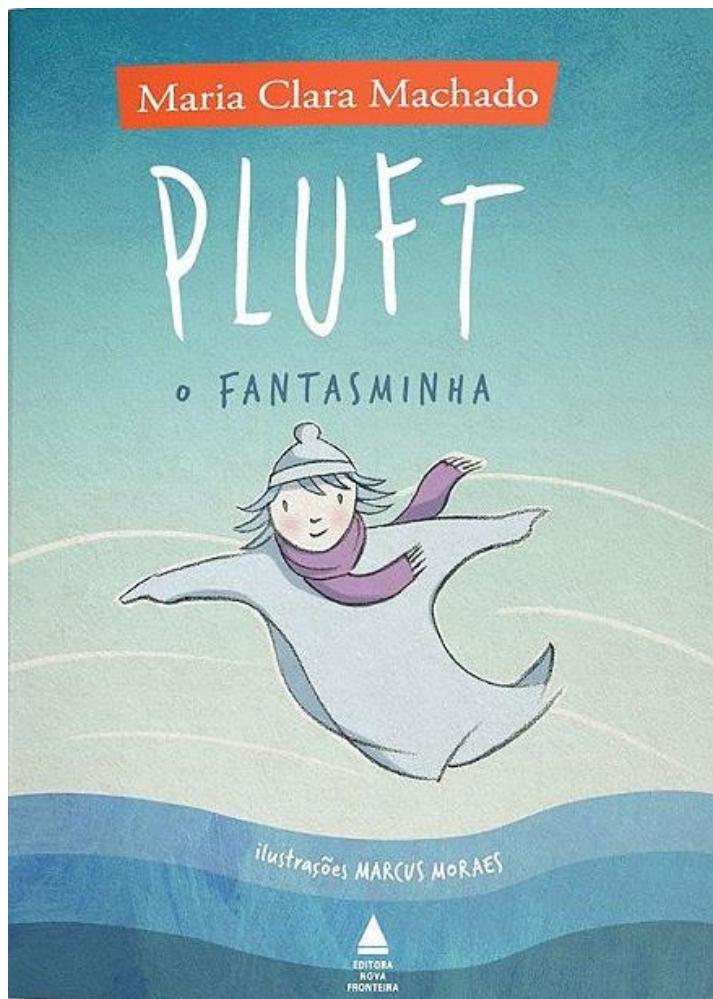
Entre suas obras mais conhecidas para o público infantil, destacam-se: “*Pluft, o Fantasminha*” (1955), que narra a história de um fantasminha medroso que descobre o valor da amizade; “*A Bruxinha que era boa*” (1958), cuja protagonista, ao contrário das demais bruxas, deseja praticar o bem, sendo essa a obra que utilizamos para este trabalho; “*O cavalinho azul*” (1964), uma peça lírica que narra a jornada de uma criança em busca de seu cavalo mágico desaparecido.

Além das peças teatrais, essas obras também foram adaptadas para o formato de livro, consolidando-se como clássicos da literatura infantil brasileira. “*Pluft, o fantasminha*” e “*A*

Bruxinha que era boa" são exemplos de obras que extrapolaram o palco, ganhando espaço nas escolas e projetos de leitura, sendo amplamente reconhecidas pela crítica e pelo público.

Embora tenha se notabilizado pelo teatro voltado ao público infanto-juvenil, Maria Clara Machado também escreveu peças destinadas ao público adulto. Entre essas, merecem destaque: "*A menina e o vento*", explorando temas como liberdade e identidade; "*Maroquinhas Fru-Fru*", que, apesar de seu enredo aparentemente leve, permite leituras mais profundas em montagens voltadas ao público adulto; e "*Camaleão e as Batatas Mágicas*", cuja estrutura narrativa possibilita leituras críticas, principalmente quando encenada em versões adaptadas para adultos.

Figura 1– Capa de *Pluft o Fantasminha* - Peça adaptada para livro.



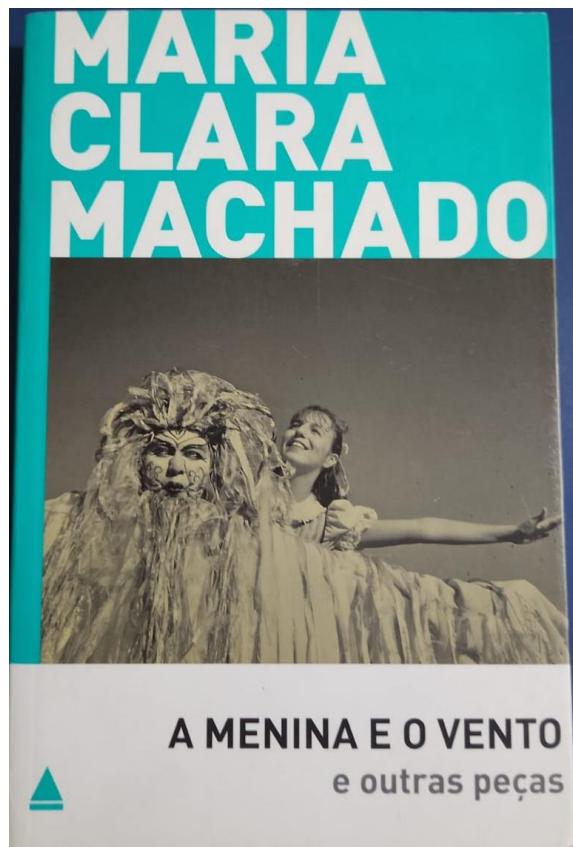
Fonte: <https://www.novafronteira.com.br/produto/pluft-o-fantasminha.html>
Acesso: 17/05/25

Figura 2– Peça *Pluft o Fantasminha* - Montagem do Tablado (1955)



Fonte: <https://circularte.com.br/pluft-o-fantasminha/>
Acesso: 17/05/25

Figura 3 – Peças adaptadas para livro.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2025.

2.5.7 A obra *A Bruxinha que era boa*

A bruxinha que era boa narra a história de Ângela, uma bruxinha diferente das demais de sua escola, localizada no Morro do Medo. Enquanto todas as outras aprendem a fazer maldades, Ângela se destaca por sua bondade e seu desejo de fazer o bem. Por não se encaixar nas expectativas do mundo das bruxas, ela é rejeitada pelas colegas e pelo temido bruxo-chefe, o Grande Conselho. Durante uma prova para se formar bruxa de verdade, Ângela precisa maltratar um menino chamado Pedrinho, mas em vez de agir com crueldade, ela conquista sua amizade com gestos de carinho e sinceridade. No final, sua bondade acaba transformando a visão dos outros sobre o que significa ser uma bruxa, revelando que fazer o bem pode ser mais poderoso do que qualquer feitiço.

Figura 4 – Montagem - Peça *A Bruxinha que era boa*.



Fonte: https://culturalizabh.com.br/index.php/2017/02/02/conhece-bruxa-boa/#google_vignette
Acesso: 18/05/25

A escolha da obra *A Bruxinha que era boa* (1954), de Maria Clara Machado, se deu por permitir que diferentes análises sejam feitas a partir de diversas abordagens que integram o contexto social no qual os estudantes estão inseridos, como: o respeito, a preservação ambiental, os relacionamentos sociais, a empatia, oferecendo possibilidades de não limitarem-se apenas ao mundo da imaginação, mas levá-los ao encontro de outras leituras, assim como desenvolver as potencialidades intelectuais, culturais e à construção de exercícios de leitura literária. Essas análises são evidenciadas quando a autora Maria Clara Machado traça um perfil de bruxa que contraria os estereótipos apresentados pelos clássicos da literatura infantil, cuja figura de bruxa precisa ser má e com aparência que vai de encontro ao que a sociedade considera como padrão

de beleza. Ao contrário do que se espera de uma bruxa, a autora apresenta uma bruxinha dócil, sensível, amante da natureza e de uma bondade extraordinária. E por conta disso, a *Bruxinha Ângela* – a boazinha – é rechaçada, punida pelo grupo, por demonstrar comportamentos contrários ao que é ensinado na escola de bruxas e, por opor-se ao que é proposto como modelo ideal de comportamento, não é aceita, mesmo em se tratando de atos de bondade e empatia, que na literatura clássica compete às fadas e princesas, cobiçadas por muitas jovens que desejam imitá-las. A autora ao apresentar a figura da bruxinha boa e que sofre todo tipo de preconceito por ser assim, permite que discussões sobre as diferenças em meio a uma sociedade heterogênea aconteçam e percebam como nossas crianças convivem e como lidam com essas diferenças nos espaços em que estão inseridas, sobretudo nos ambientes escolares e levá-las a repensar suas visões de mundo.

Os clássicos infantis abordam histórias envolvendo a luta do bem contra o mal. Assim como nessas histórias, *A Bruxinha que era boa* também tem um final feliz. Entretanto, diferente das demais obras, o bem não se limita apenas à protagonista, mas de todos que convivem direto com a natureza. Desse modo, traz de volta o equilíbrio da natureza, como mostra o trecho abaixo:

PEDRINHO – Pronto, seu malvado, você agora vai ficar aí até o resto da vida... e ninguém mais aprenderá a fazer maldades! E a floresta vai ser de novo das fadas e dos passarinhos... Podem vir, passarinhos... Podem vir, passarinhos!

(*Uma luz bonita invade o palco e ouve-se o cantar de milhares de passarinhos.*)

PEDRINHO – Pronto, fadas! Pronto, meninos e meninas! Todos já podem brincar na floresta... A maldade já está presa... A maldade já está presa na Torre de Piche! Para sempre.

BRUXINHA ÂNGELA – Que beleza! Que beleza! Vamos, Pedrinho, vamos passear por cima das árvores na vassoura a jato...

(*Os dois montam na vassoura e saem cavalgando... Dão uma volta pelo palco e saem. Vê-se o Bruxo com os braços estendidos por fora das grades e a cara muito feia roncando. A Bruxa-Instrutora volta com as quatro bruxinhas e todas vão adormecendo em volta da torre. Só se ouve o canto dos passarinhos.*) (MACHADO, 2009, P.54)

A obra *A Bruxinha que era boa* desempenha um papel importante no desenvolvimento de um compromisso com a natureza, ao libertar a floresta dos males causados a ela. A obra permite que se faça uma reflexão sobre a relação entre o ser humano e o meio ambiente, buscando promover a sensibilização para tais questões.

Portanto, trabalhar com a obra *A Bruxinha que era boa*, protagonizada pela bruxinha Ângela, é permitir que o leitor entre em contato com temáticas diversas, ao mesmo tempo que

apropria da literatura enquanto linguagem. A peça oferece um rico campo para a reflexão sobre valores como empatia, amizade, respeito às diferenças e resistência aos estereótipos, temas fundamentais para a formação ética e cidadã dos estudantes. Além disso, a linguagem teatral presente na obra favorece o desenvolvimento da expressão oral, da escuta ativa e da leitura compartilhada, promovendo um ambiente dinâmico e colaborativo em sala de aula. Em contrapartida, nós, professores do ensino básico, ao utilizarmos a sequência básica como forma metodológica do ensino de literatura, nos permite organizar o processo de ensino-aprendizagem de forma bem estruturada e sequencial para a compreensão e a consolidação do conhecimento, integrando os objetivos literários e formativos de maneira significativa.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa científica é crucial para compreendermos de forma mais aprofundada sobre determinado problema, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos. Assim, buscamos entender de que forma os estudantes lidam com a leitura e adotar estratégias para desenvolver o letramento literário. A escolha metodológica para a pesquisa tem que estar de acordo com os objetivos que se quer alcançar. Como se trata de desenvolvimento de habilidades leitoras, a escolha metodológica para a pesquisa precisa estar em consonância com a proposta do trabalho.

A leitura é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento de diversas habilidades, dentre as quais, a criatividade, aprimoramento do vocabulário e a formação crítica do indivíduo. Entretanto, nos espaços escolares lidamos com estudantes de diferentes contextos sociais e culturais que de certa forma influencia no exercício da leitura, impactando direta ou indiretamente no rendimento escolar. A pesquisa científica, por sua vez, é uma ferramenta importante para se obter uma compreensão mais precisa e apurada do problema em questão. Segundo Gil (2008) “O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.”

Diante da necessidade de buscar compreender e desenvolver metodologias que possam contribuir para o aprimoramento do letramento literário, realizamos uma abordagem qualitativa e intervenciva, de natureza aplicada. Desse modo, Gil (2008, p. 27), afirma que:

A pesquisa aplicada [...] tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial [...].

Lüdke e André (2015), com base no livro *A pesquisa Qualitativa em Educação* de Bogdan e Biklen (1982), discutem o conceito de pesquisa qualitativa, afirmando se tratar de um trabalho em que o pesquisador está em contato direto, prolongado e constante com o espaço investigado, o que a torna relevante. Assim, as relações estreitas entre professor pesquisador e estudante pesquisado, possibilitam que se perceba um maior número de situações pontuais.

O texto teatral é um gênero pouco explorado no campo do letramento literário, por diferir de outros gêneros em sua estrutura e por estar diretamente ligado à arte da encenação. Entretanto, é uma ferramenta importante na formação leitora, por possibilitar, de forma lúdica, crítica e analítica, que estudantes vivenciem a realidade na qual estão inseridos. A intervenção, por sua vez, possibilita que o pesquisador utilize estratégias, de forma planejada, organizada e

bem estruturada, a fim de perceber se as interferências estão correspondendo aos objetivos e hipóteses levantadas. Damiani et. al., (2013, p. 57) diz que:

[...] é denominado pesquisa do tipo intervenção pedagógica e definida como uma pesquisa que envolve o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações pedagógicas) - destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências [...]. (DAMIANI et. al., .2013, p 57)

A importância das pesquisas interventivas está na possibilidade de o pesquisador perceber, por estar em contato direto com o problema, e intervir, a fim de melhorar as práticas pedagógicas, trazendo novas perspectivas de mudanças e transformações educacionais, em especial, no letramento literário.

Para contrapor-se a tal problema, Robson (op. Cit.) enfatiza o potencial das pesquisas aplicadas para, por exemplo, subsidiar tomadas de decisões acerca de mudanças em práticas educacionais, promover melhorias em sistemas de ensino já existentes, ou avaliar inovações. É por meio da pesquisa aplicada, que, segundo esse autor, a produção acadêmica pode produzir o desejado impacto na prática. (DAMIANI et. al., 2013, p. 57)

Portanto, como se trata de uma pesquisa que visa a aplicação de ações para o desenvolvimento de habilidades leitoras, a pesquisa aplicada é a que possibilitará a utilização de métodos interventivos preestabelecidos, voltados à prática da leitura literária, por meio de textos teatrais.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A proposta de intervenção foi realizada em um colégio público no interior da Bahia, situado em uma área de predomínio residencial, na região periférica da cidade, e atende estudantes do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio, provindos de diferentes realidades, o que requer uma atenção especial. Essa atenção se deve a fatores sociais, políticos, econômicos e ambientais que de certo modo reverberam no ambiente escolar e exercem forte influência no rendimento dos estudantes. Assim, o colégio precisa se adequar às novas realidades, a fim de atender a essas demandas cada vez mais recorrentes. Com base nessas questões levantadas, Aguiar (2011, p. 240) diz que:

[...] as experiências escolares, em maior ou menor tempo, acabam por afastar os alunos das camadas populares que, por não trazerem de casa as condições materiais e comportamentais da classe média, não conseguem cumprir as tarefas propostas nem

dar a elas o significado que lhe é atribuído. [...] Isso também acontece com a clientela oriunda das culturas divergentes, que não corresponde ao padrão dominante e, por esses meios, vê sua voz silenciada. No mesmo quadro de exclusão encontram-se os alunos que fogem ao coeficiente intelectual médio, de respostas previsíveis para o planejamento didático. Em suma, a escola que aí temos não está aparelhada para lidar com a diferença, com o novo, com o inusitado. Como é repetitiva, não sabe transformar e criar segundo as necessidades que surgem, não se projeta para o futuro.

Quanto ao espaço físico, o colégio possui dois módulos. O primeiro contém sete salas de aula, um laboratório de Ciências, uma sala do Serviço de Psicologia e Assistência Social - SOPAS, secretaria, sala da coordenação pedagógica, sala dos professores, banheiros para estudantes e servidores, banheiros adaptados, mechanografia, depósito de merenda escolar, cozinha, copa e um refeitório. Ao lado desse módulo há um amplo estacionamento, um auditório com capacidade para cem pessoas. Ao fundo há um centro de atletismo, quadra de vôlei, quadra com grama sintética para o futebol *society* e vestiários. O segundo módulo possui oito salas de aula, banheiros para estudantes e servidores e banheiros adaptados. Ao lado, uma quadra poliesportiva, estacionamento para bicicletas, depósito de material esportivo, duas salas externas, sendo uma da banda de música e outra, de aula. A biblioteca da escola fica na entrada desse pavilhão e ao lado, um pequeno alojamento.

O colégio possui dois diretores e suas respectivas equipes, por se tratar de uma instituição cujo trabalho envolve tanto a Secretaria da Segurança Pública – SSP e a Secretaria da Educação – SEC. Apesar de serem de secretarias distintas, o trabalho desenvolvido no colégio prima pela qualidade e desempenho de seus estudantes. Essa parceria contribui significativamente para que as atividades propostas pelo corpo docente e pedagógico fluam de maneira positiva. A questão disciplinar, de responsabilidade do corpo que integra à Segurança Pública, acompanha cada estudante, monitorando o uniforme, assiduidade, disciplina, comprometimento com os estudos e respeito às regras estabelecidas no regimento do colégio. Com toda essa assistência, não há evasão escolar, porque além de os pais e/ou responsáveis serem obrigados a cumprirem com suas responsabilidades, há uma procura muito grande por vagas, devido à qualidade do trabalho desenvolvido na instituição. O processo seletivo é feito por meio de inscrições via internet, com data definida para sorteio, que é realizado na capital do estado, na presença de representantes da SSP e SEC, com transmissão pelo Youtube, disponibilizado no site da PMBA.

O colégio é composto por uma equipe de psicopedagogos que acompanha cada estudante que precisa de um olhar mais direcionado. Quando há a necessidade de encaminhamentos para especialistas, todos os cuidados são tomados, a fim de restabelecer e resguardar a sanidade desses estudantes. Apesar de ser um colégio com um perfil que diferencia

de outras escolas públicas, todo trabalho pedagógico está vinculado à Secretaria de Educação, seguindo a mesma matriz curricular.

Os estudantes desse estabelecimento de ensino são oriundos de diferentes redes - municipal, estadual e privada. Desse modo, a condição socioeconômica permite que o espaço seja heterogêneo. A preferência por esse colégio se deve à qualidade do trabalho desenvolvido, que reverbera nos resultados positivos das avaliações externas realizadas em instituições superiores de diversas partes do país, assim como as realizadas pelo governo federal.

Estudantes novatos precisam passar por um processo de adaptação. Alguns têm resistência quanto ao cumprimento das regras, mas essa é a condição para pertencer ao quadro de estudantes desse estabelecimento. As famílias também são convocadas a participar de reuniões, momento em que são orientadas sobre o regimento da instituição. Convém mencionar que estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, são acompanhados por monitores e psicopedagogos.

No que se refere ao corpo docente, sua grande maioria é formado por mestres e doutores, o que favorece a realização de projetos de pesquisa das diferentes áreas do conhecimento, além de possibilitar que trabalhos inovadores sejam realizados, visando a melhoria da qualidade do ensino e rendimento dos estudantes.

O colégio possui uma biblioteca que ocupa um espaço que comporta uma quantidade significativa de obras de diferentes estilos e gêneros. Apesar de se enquadrar na realidade brasileira em que professores readaptados ocupam esses espaços, os profissionais desenvolvem um trabalho cauteloso e dedicado, buscando oferecer um ambiente aconchegante e acolhedor, primando pelo suporte ao ensino/aprendizagem.

3.2 CRITÉRIO DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O colégio possui quatro turmas de 7º ano e a faixa etária desses estudantes é de 11 e 12 anos. Apesar das particularidades de cada estudante, a seleção teve como base os seguintes critérios: interação do grupo, compromisso, responsabilidade, assiduidade, participação e abertura em opinar sobre qualquer assunto, sem constrangimento. Como trabalhamos com as quatro turmas, tudo foi observado, analisado, para que fizéssemos a escolha que impactaria positivamente na intervenção da pesquisa. Um fator importante também foi a predisposição de todos em participar. Além disso, os pais e responsáveis, sem nenhuma restrição, permitiram que esses estudantes fossem submetidos à pesquisa. Durante o período que antecedia à intervenção, todos os estudante envolvidos foram devidamente esclarecidos sobre cada etapa

do processo, inclusive sobre a necessidade da transparência, fator importante para a credibilidade deste trabalho. Nessa turma, especificamente, todos os estudantes tinham completado doze anos de idade. A turma era composta por trinta e oito estudantes.

4 ESTRATÉGIAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

As etapas da intervenção para o letramento literário, a exemplo da sequência didática, são ferramentas importantes para a eficácia do ensino-aprendizagem, pois estrutura a aula com base em uma sequência organizada e planejada. Além do mais, a flexibilidade em fazer adaptações caso uma etapa não esteja correspondendo às expectativas do professor, podem ser realizadas, sem comprometer a sua eficácia. A seguir, apresentaremos todo o processo realizado na intervenção.

4.1 ETAPAS DA INTERVENÇÃO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

Nós, professores, nos deparamos todos os anos com uma série de desafios para se trabalhar a literatura em sala de aula. Entretanto, empregamos as mesmas estratégias todos os anos, usamos os mesmos exemplares dispostos na biblioteca do colégio, e utilizamos os mesmos gêneros. Porém, a busca por novas metodologias, estratégias e gêneros textuais pouco explorados no campo do letramento literário, a exemplo do gênero teatral, são necessárias a fim de ampliar as possibilidades de se trabalhar o texto literário em sala de aula. É um trabalho que exige compromisso não só do professor e estudante, mas de toda a escola.

Cosson (2016) sugere alguns trabalhos envolvendo sequências didáticas, como forma metodológica de se realizar a leitura literária em sala de aula. Ele nos apresenta duas sequências: a expandida e a básica, que se diferem pela complexidade e pelo número de etapas a serem executadas. A sequência expandida possui sete etapas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. Entretanto, é uma sequência que requer um pouco mais de maturidade para a realização das etapas, por isso o próprio autor aconselha aplicá-la em turmas do Ensino Médio. Por conter a estrutura que melhor se adequa ao público da pesquisa, optamos pela sequência básica do letramento literário, proposta por Cosson (2016), no livro *Letramento literário: teoria e prática*.

A sequência básica do letramento literário é composta por quatro etapas: *motivação, introdução, leitura e interpretação*. São passos que, de forma simples e didática, contribuem para a construção dos sentidos. A ***motivação*** consiste em preparar o estudante para o contato com o texto. Não deve se estender muito esse momento a fim de não perder o foco principal, que é a leitura literária. O ideal é que aconteça em apenas uma aula. O professor pode propor atividades e alterar o planejamento, caso perceba que não esteja correspondendo aos objetivos

que almeja alcançar. Segundo o autor, a boa motivação é fator importante para o contato do leitor com a obra. Após a motivação, segue-se com a *introdução*, que compreende a apresentação do autor e da obra. É o momento propício para justificar a escolha da obra, tendo o cuidado de não relatar a história, mesmo de forma simplificada. Outras análises são pertinentes antes mesmo do contato com o texto, como a análise da capa, a orelha do livro e outros detalhes que compõem o processo de antecipação do texto, que muitas vezes são passados despercebidos. É mais um processo para que a obra seja aceita de forma positiva.

Na etapa que envolve a leitura, se for curta, o ideal é realizá-la em sala de aula. Mas, se for longa, convém que o estudante realize em casa. Entretanto, o professor precisa monitorar, a fim de não perder o foco. Esse monitoramento deve fluir de maneira natural, sem necessariamente pressionar o estudante. O acompanhamento monitorado é aquele em que o professor auxilia o processo, acompanhando também o ritmo da leitura. É importante que os intervalos sejam preenchidos com outros textos cuja temática tenha relação com a obra escolhida para a pesquisa. Esses intervalos são importantes, porque o professor terá a possibilidade de suprir algumas dificuldades do estudante, momento em que a intervenção se dá de forma eficaz, auxiliando para a formação leitora dos estudantes.

E, por fim, temos a quarta e última etapa, a *interpretação*. Nela, o autor menciona dois momentos: um interior e outro exterior. O interior, é o contato do leitor com a obra. É a experiência da leitura literária sem nenhuma interferência pedagógica. O externo, é o contato do leitor com o texto. É quando se dá o processo de interpretação e partilha das experiências vivenciadas com a leitura. A interpretação pode se dar de diferentes maneiras, desde que tenha relação com o que foi lido. O importante é proporcionar ao estudante momentos para externar suas experiências com a leitura, nas diferentes manifestações. A escola, por sua vez, deve possibilitar que esse processo ocorra de forma eficaz. Para isso, Cosson esclarece que:

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto. (COSSON, 2016, p. 66)

Nesse contexto, é possível perceber que a proposta de sequência básica do letramento literário se fundamenta em princípios que sustentaram toda a intervenção realizada: a construção de sentidos, por meio da vivência e interpretação das obras; a mediação docente, essencial para orientar o percurso do estudante leitor; e a fruição literária, promovida por meio

do contato sensível e significativo com os textos. Nesse processo, o diário utilizado como instrumento metodológico de avaliação revelou-se potente não apenas para documentar as impressões dos estudantes, mas como estratégia de leitura e escrita que reforça a experiência estética com a literatura. Ao registrar sentimentos, dificuldades e descobertas, os estudantes exercitaram habilidades leitoras e interpretativas em uma perspectiva dialógica e reflexiva, aproximando o fazer pedagógico dos pressupostos do letramento literário.

4.2 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA BÁSICA

A sequência básica proposta para este trabalho, contém a obra principal *A Bruxinha que era boa*, da autora Maria Clara Machado e a secundária, *Umbrella*, escrito e dirigido por Helena Hilario e Mario Pece.

Tabela I - SEQUÊNCIA BÁSICA

SEQUÊNCIA BÁSICA	
OBRA PRINCIPAL: Obra: A Bruxinha que era boa Livro: Texto teatral Autor: Maria Clara Machado Ano: 1954	OBRA SECUNDÁRIA: Obra: Umbrella Direção e roteiro: Helena Hilário e Mario Pece Ano: 2019
Turma: 7º ano do Ensino Fundamental	
Duração: 08 aulas	
ETAPAS E ATIVIDADES PROPOSTAS	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
MOTIVAÇÃO: Duração: 01 aula	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Curta-metragem <i>Umbrella</i> – abordagem sobre diferenças, preconceito e isolamento social. - Comentário sobre o curta. ▪ Discutir, com base no curta, o cotidiano das crianças no convívio social e na escola. ▪ Relato de experiências.
INTRODUÇÃO: Duração: 03 aula	<p>Introduzir essa etapa lançando os seguintes questionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Já ouviram falar em uma escritora chamada Maria Clara Machado? - Quem vocês imaginam que seja ela? - Já teve algum contato com algum livro ou texto escrito por ela? Se sim, qual?

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação: vida e obra da autora Maria Clara Machado. Vídeo: Maria Clara Machado (1/2) - De Lá Pra Cá - 13/03/2011 (youtube.com) ▪ Características do livro. (Slide) <ul style="list-style-type: none"> - <u>Capa e contracapa</u> Diagnóstico: <ul style="list-style-type: none"> a) Você acha que a capa tem relação com o título? Com base em que, você chegou a essa conclusão? b) A partir da análise da capa, como você imagina que seja a história? Por quê? - <u>Orelhas</u> - <u>Folha de rosto</u> - <u>Sumário</u> - <u>Prefácio</u> - <u>Personagens</u> - <u>Parte interna do livro</u> (primeiras páginas) Caraterísticas: <ol style="list-style-type: none"> 1. É produzido para ser encenado. 2. Gênero: narrativo. 3. Diálogo entre personagens (discurso direto). 4. Elementos: atores, plateia, palco. 5. Cenário, figurino e sonoplastia. Linguagem: <ol style="list-style-type: none"> 1. Expressiva, dinâmica, dialógica, corporal e gestual. - Após conclusão dessa dinâmica, passar o livro físico entre os estudantes pesquisados, a fim de compararem com o que foi apresentado. - Entregar o questionário que antecede à intervenção pedagógica
LEITURA: Duração: 2 aulas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura individual do texto teatral <i>A Bruxinha que era boa</i>. ▪ Os estudantes receberão uma cópia do texto e farão a leitura individual e coletiva, sendo as falas divididas de acordo cada personagem. ▪ 1º intervalo: Leitura do texto <i>A menina e o vento</i>, estabelecendo relações temáticas e formais com o texto “A Bruxinha que era boa”.
INTERPRETAÇÃO: Duração: 2 aulas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalhar com a interpretação da obra. ▪ Problematização da obra. ▪ Discussão oral. ▪ Questionário – avaliação da Intervenção Pedagógica.

REFERÊNCIAS:

- MACHADO, Maria Clara. *A bruxinha que era boa e outras peças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. p. 07-54.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.
- HILÁRIO, Helena; PECE, Mario. *Umbrella*. [S.I]; Stratorm, 2019. Curta-metragem (8min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BI1FOKpFY2Q>. Acesso em 19 de maio de 2025.

A construção da sequência básica, centrada na obra *A Bruxinha que era boa*, permitiu organizar o trabalho pedagógico de maneira coerente, respeitando as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Essa estrutura favoreceu o desenvolvimento do letramento literário dos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, estimulando a leitura crítica, a interpretação de valores éticos e o envolvimento afetivo com os personagens e a trama. Com base nesse planejamento, foram definidos os instrumentos da intervenção, os quais visaram aprofundar as experiências literárias por meio de atividades significativas de escuta, oralidade e leitura, ampliando o contato dos estudantes com a literatura.

4.3 INSTRUMENTOS PARA INTERVENÇÃO

A sequências básica proposta por Cosson (2016) é um método de letramento literário importante para o desenvolvimento de habilidades leitoras. Entretanto, ao longo do processo muitas ações pedagógicas relacionadas à leitura literária têm-se distanciado do verdadeiro propósito, que é a formação leitora dos nossos estudantes. Desse modo, novas metodologias são bem-vindas, porque nos permite traçar caminhos diferentes do que aí estão, na tentativa de promover o letramento literário nos ambientes escolares. As etapas propostas na sequência básica nos possibilitam perceber se estamos empregando-as de forma eficaz, o que nos permite fazer as alterações ou adaptações, ao longo do processo. Com base nessa proposta, nossa intervenção foi pensada e preparada de modo que cada etapa fosse cumprida com esmero. Para isso, nos imbuímos de instrumentos que correspondessem às etapas e tudo que se relacionasse a elas. O primeiro instrumento adotado nesta pesquisa foi o da ***observação***, que iniciou desde o momento da partilha dos livros de literatura trazidos pelos estudantes pesquisados, até a última etapa da sequência. Como sondagem, aplicamos o ***questionário impresso*** e, em seguida, iniciamos com a sequência básica, seguindo todas as etapas, na ordem prevista. Nessas etapas utilizamos diversos recursos, dentre os quais a ***TV smart*** para execução do ***curta-metragem***.

Umbrella e o **vídeo** contendo a apresentação da vida e obra da autora Maria Clara Machado; o **livro físico** do texto teatral da autora: *A Bruxinha que era boa*, para manuseio pelos estudantes; **texto teatral impresso**: a peça *A Bruxinha que era boa* (uma cópia para cada estudante pesquisado); **avaliação da intervenção pedagógica** impressa; **um diário para cada estudante**, onde seriam registradas experiências das etapas da sequência básica, fundamentais para a coleta de dados.

4.4 PRÉVIA À APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Na data prevista para a intervenção - os estudantes já haviam sido informados de todo trabalho que seria realizado, inclusive a finalidade da pesquisa – solicitamos, com uma certa antecedência, que os estudantes pesquisados levassem qualquer livro de literatura e pedimos que arrumassem as carteiras em círculo e colocassem a mesa do professor no centro, a fim de otimizarmos o trabalho proposto para esse dia. Assim o fizeram. Essa etapa foi uma preparação para a aplicação do questionário sondagem.

Figura 5 – Livros trazidos pelos estudantes.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025

Abrimos uma discussão, a fim de sabermos sobre as experiências dos estudantes com a leitura. Nesse momento, alguns relataram que não gostavam e nem tinham o hábito de ler, seja qual gênero for. Em seguida, deixamos o momento livre para irem até a mesa onde estavam dispostos os livros e escolhessem o que mais lhe chamassem a atenção. A orientação foi que, folheassem, lessem algumas páginas e depois colcassem para circular por toda sala, a fim de que os demais colegas tivessem contato. O que mais nos chamou a atenção é que houve uma disputa por alguns livros, o que consideramos positivo.

Tivemos o cuidado em observar o comportamento de todos os estudantes, sobretudo os que se declararam não simpatizantes da leitura. Estes, escolheram, manusearam, trocaram ideias com outros colegas, da mesma forma que os demais. Na oportunidade, pedimos que quem quisesse ler algum trecho para os demais colegas, que ficassem à vontade. Alguns tomaram a iniciativa de fazer a leitura de alguns trechos. Foi um momento bem descontraído e que houve envolvimento de todos. Percebemos que alguns estudantes se interessaram por determinadas obras e pediram emprestado aos colegas que levaram, a fim de fazerem a leitura em casa.

Figura 6 – Manuseio e partilha dos livros trazidos pelos estudantes.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024

Dessa forma, a atividade proporcionou um ambiente acolhedor e participativo, no qual até mesmo os estudantes que inicialmente se mostraram pouco afeitos à leitura, se envolveram de maneira espontânea. A interação com os livros e com os colegas despertou o interesse de muitos e evidenciou o potencial de práticas pedagógicas mais livres e colaborativas para estimular o hábito da leitura. Os resultados observados reforçam a importância de proporcionar momentos significativos de contato com os livros, respeitando o ritmo e os interesses de cada um. Essa atividade foi determinante para que pudéssemos ter uma base de como lidariam com a experiência que antecedeu à intervenção. Nesse mesmo dia demos início ao preenchimento do questionário e seguimos com as etapas propostas para a realização do trabalho.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção apresentamos os dados coletados e analisados, com base nos recursos e instrumentos utilizados na pesquisa intervenciva. Iniciamos pelo questionário sondagem, aplicado logo após o momento em que os estudantes trocavam ideias sobre os livros de literatura trazidos por eles. O questionário foi uma importante ferramenta para conhecermos um pouco sobre como cada pesquisado lida com a leitura literária.

Após o preenchimento do questionário e devolução ao professor pesquisador, os estudantes receberam um diário contendo as perguntas, já etiquetadas, relacionadas a cada etapa da sequência básica proposta por Cosson (2016). Para este trabalho, o gênero adotado foi o texto teatral, por ser pouco explorado no campo do letramento literário. A obra escolhida foi *A Bruxinha que era boa*, da escritora brasileira Maria Clara Machado, que produziu ao longo de sua carreira, textos teatrais voltados ao público infanto-juvenil. Ao receberem o diário, foram orientados a registrarem suas impressões, após a realização de cada etapa concluída.

5.1 QUESTIONÁRIO

5.1.1 Objetivo

Pensamos inicialmente em realizar a primeira etapa da sequência básica na biblioteca. Porém, como o fluxo de estudantes é constante naquele espaço, sobretudo porque algumas atividades pedagógicas também são realizadas lá, achamos por bem desenvolvê-la em sala de aula, para evitar algum tipo de distração e porque já havíamos realizado a atividade que antecedeu esse momento, nesse espaço. Como o principal objetivo do questionário era o relato sobre as experiências dos estudantes pesquisados com a leitura, foram orientados a responderem com o máximo de transparência. Para não gerar dúvidas quanto às respostas que deveriam dar, as perguntas elaboradas foram bem claras e objetivas. Ocupamos uma aula para essa atividade, que foi de quarenta e cinco minutos.

5.1.2 Questões e análise

As questões foram elaboradas de modo que se pudesse evidenciar alguns aspectos das práticas leitoras dos estudantes pesquisados, inclusive as que remetem ao trabalho literário desenvolvido nas séries anteriores. Esse levantamento foi importante para conhecermos um

pouco o perfil do público-alvo da intervenção.

O questionário constou de onze perguntas, sendo a última destinada a alguma informação que o pesquisado considerasse relevante. Algumas questões objetivas vieram com espaços abertos para justificativas a respeito da escolha, o que seria importante no momento da coleta de dados. Todos os trinta e oito estudantes pesquisados participaram do trabalho.

Detalharemos essas questões, utilizando gráficos com percentuais e as respostas de alguns estudantes. A fim de preservar a identidade do estudante, atribuímos uma numeração para cada registro.

1. Você gosta de ler? Por quê?

As opções de escolha seriam “Sim” ou “Não”. Entretanto, alguns estudantes acrescentaram ao questionário “Mais ou menos”, o que consideramos pertinente. A pergunta sobre o gostar de ler foi genérica, não sendo relacionada apenas à leitura literária.

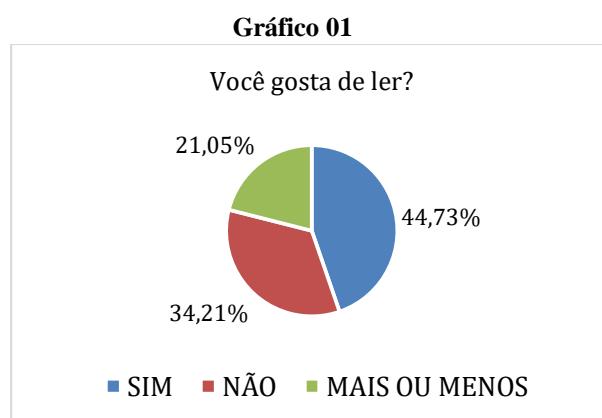


Gráfico elaborado pela pesquisadora, 2025.

Os dados da primeira pergunta revelam que 44,73% dos estudantes pesquisados declararam gostar de ler, 34,21% declararam não gostar de ler e 21,05%, “mais ou menos”. Como essas perguntas foram seguidas de justificativas, selecionamos algumas dessas respostas para serem apresentadas aqui. No início da intervenção havíamos conversado com os estudantes sobre a finalidade da pesquisa e que precisariam ser bastante sinceros nas respostas, deixando claro que isso não iria comprometê-los na sua vida escolar, caso se sentissem inseguros em relação a isso.

Pelos dados obtidos a partir das respostas, foi possível perceber que responderam com segurança e responsabilidade, relevante para este trabalho. Colhemos alguns depoimentos,

tomando como base o que foi mais citado por esses estudantes.

Por quê?

(Justificativas do “Sim”)

Estudante 01

Eu gosto de ler porque tem histórias que são cativantes e nos fazem querer ler até o final para descobrirmos o que está por vir.

Estudante 02

Eu gosto de ler porque eu vejo como uma forma de refúgio. É como se fosse sua casa, quando você entra, você se acalma e esquece de alguns problemas da sua vida.

(Justificativas do “Não”)

Estudante 03

Não tenho paciência, por isso não gosto.

Estudante 04

Porque eu nunca li um livro na vida.

Estudante 05

Pois acho entediante e chato.

(Justificativa do “Mais ou menos”)

Estudante 06

Mais ou menos. Têm livros que eu não tenho muito interesse, mas têm outros que eu quero ler. Às vezes não leo por falta de tempo.

O ato de ler não é uma prática comum entre muitos estudantes, como revela o gráfico anterior. Fatores sociais, econômicos e culturais exercem uma influência para que isso aconteça, o que requer de nós, professores de Língua Portuguesa, um olhar atento e buscar desenvolver atividades pedagógicas em sala de aula, que propiciem ao estudante experimentar a leitura literária, de modo que possa se envolver e tornar-se um leitor autônomo e assíduo, mesmo diante de fatores que de certo modo dificultam a realização desse exercício. Isso porque, mesmo

o gráfico demonstrando uma quantidade razoável de pessoas que gostam de ler, não quer dizer que sejam leitores assíduos. Percebemos isso, quando analisamos o gráfico a seguir, em que a pergunta foi direcionada à frequência da leitura.

2. Com que frequência você costuma ler?

Nessa questão, os estudantes deveriam assinalar “Sempre”, “Às vezes” e “Nunca”.

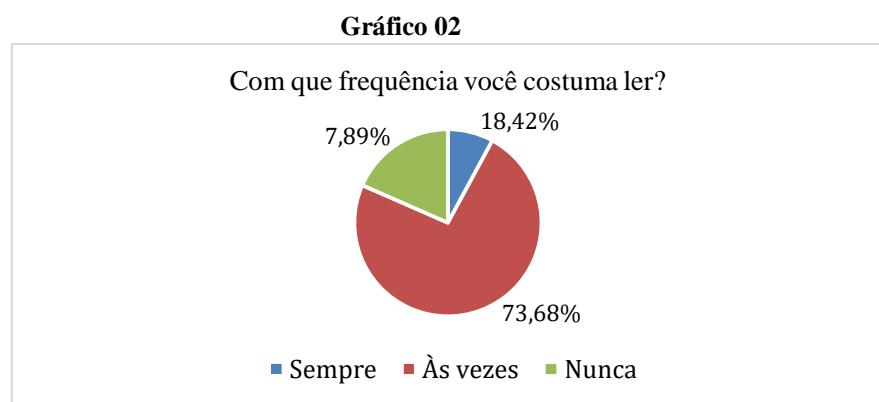


Gráfico elaborado pela pesquisadora, 2025.

Os dados mostram, ao responderem que não são leitores assíduos, que a leitura literária não é uma prática na vida desses estudantes. Apenas 7,89 declararam ler com frequência, o que consideramos uma quantidade pequena levando-se em conta o total de pesquisados. Não nos surpreende o fato de 73,68% lerem em algum dado momento, o que não se constitui um hábito.

Fatores externos exercem uma influência para que o estudante não desenvolva o hábito de leitura. O uso de dispositivos digitais, por exemplo, ocupa muito mais espaço na vida dessas pessoas do que o próprio ato de ler livros. Além disso, as famílias geralmente não participam na construção desse hábito, e a escola, como afirma Zilberman (2003, p. 26), não dá relevância ao trabalho literário, cabendo ao professor, portanto, a autonomia para, como propõe Cosson (2016), trazer a literatura para dentro da escola.

[...] Dessa maneira, embora compartilhem uma função, literatura e escola não se identificam, se bem que este tenha sido o pretexto para justificar o uso da obra de arte ficcional em sala de aula com intuito unicamente pedagógico; aproxima, porém, os dois setores. E, se isso já representou a sujeição da arte ao ensino, pode-se investigar as possibilidades que oferece o oposto deste modelo no qual a didática se submete às virtualidades cognitivas do texto literário. Noutra formulação, é o último que poderá romper as barreiras entre a escola e a coletividade, reintroduzindo o estudante no

presente e fazendo que ele exerça um papel ativo no processo de transferência. (ZILBERMAN 2003, p. 26)

Desse modo, Zilberman (2003, p. 27) reforça a autonomia do professor nesse processo de mudança e transformação em prol da melhoria do ensino da literatura, que é o que este trabalho vem propor.

Tal decisão por uma mudança de rumos implica algumas opções por parte do professor, delimitadas estas, de um lado, pela escolha do texto e, de outro, pela adequação deste último ao leitor. Dessa maneira, as fronteiras se estendem da valorização da obra literária à relevância dada ao procedimento da leitura.

3. O que você costuma ler?

Esse item permitiu que o estudante mencionasse os diferentes gêneros de leitura que tem acesso. Entretanto, pelo gráfico é possível perceber que o acesso às redes sociais (blogs, sites, instagram, whatsapp...) supera os demais gêneros. Apesar de os livros serem o segundo mais citado, precisamos estar atentos e buscar novas metodologias, a exemplo das sequências didáticas, para estimular a leitura dos nossos estudantes, no que diz respeito aos textos literários. Cabe à escola, portanto, a responsabilidade em promover o letramento literário, a fim de o estudante perceber que a leitura está além do prazer proporcionado. Cossen (2016 p. 23) diz que “devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola.”

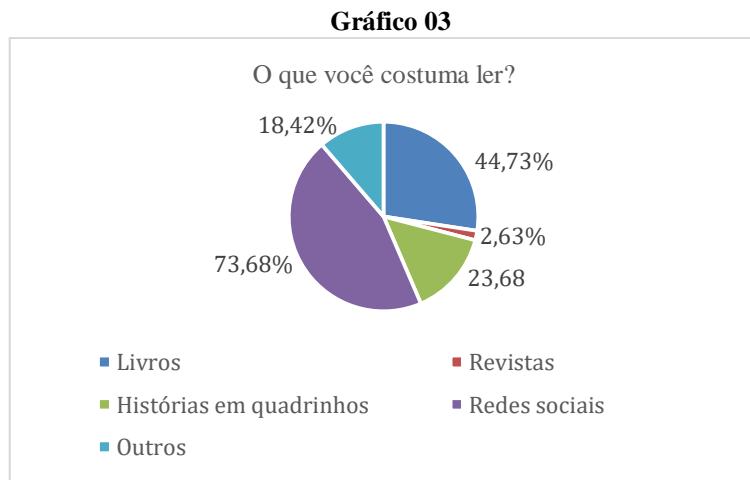


Gráfico elaborado pela pesquisadora, 2025.

4. Seu professor lhe orienta na escolha das suas leituras?

Sabemos que nós, professores, desempenhamos um papel importante na formação dos nossos estudantes e buscamos melhorar continuamente como educadores. Entretanto, em meio a mudanças contínuas, as metodologias empregadas nem sempre são suficientemente eficazes para que tenhamos resultados satisfatórios. No que se refere ao letramento literário os desafios ainda são maiores, devido à falta de acompanhamento da família, a falta de compromisso dos estudantes, dentre outros fatores. Quando se questiona sobre a orientação do professor em relação às escolhas das leituras dos seus estudantes, é para que se perceba de que forma o texto literário está incorporado às práticas cotidianas da sala de aula. Nesse quesito, os estudantes deveriam assinalar apenas “sim” ou “não”. Os resultados obtidos revelam que dos trinta e oito estudantes pesquisados, 68,42% não têm uma orientação sobre as escolhas de suas leituras pelo professor.

Gráfico 04

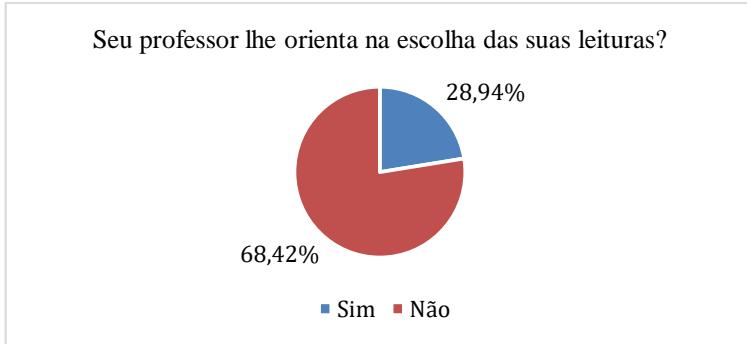


Gráfico elaborado pela pesquisadora, 2025.

5. Quais os assuntos de sua preferência ao escolher as leituras?

Quanto ao gênero citado pelos estudantes sobre o que mais gostam de ler, percebemos que há uma variedade. Entretanto, alguns estiveram mais em evidência. Nesse ponto, não conduzimos a pergunta especificamente a textos literários, mas deixamos livre para que mencionassem o que realmente gostam de ler. Isso é importante, ao nosso ver, para termos uma ideia do que realmente gostam. Ao catalogarmos os dados, dentre os citados o que mais estiveram em evidência são os mostrados no gráfico a seguir.

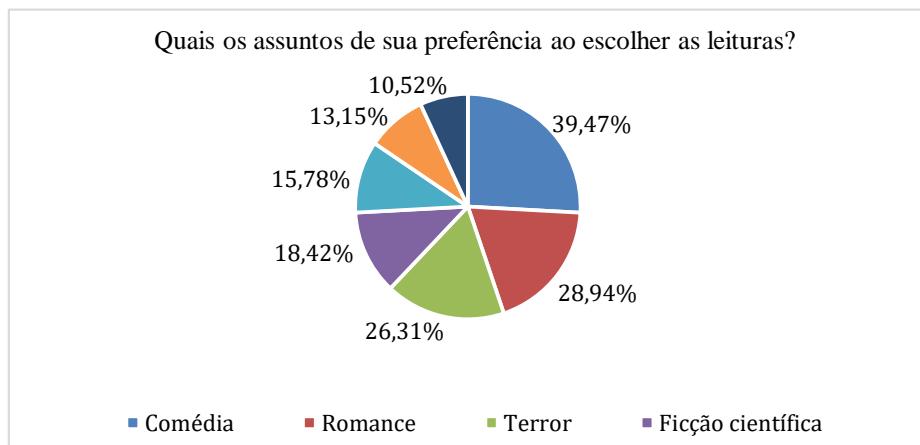
Gráfico 05

Gráfico elaborado pela pesquisadora, 2025.

6. Você gosta de ler textos teatrais?

Gráfico 06

Gráfico elaborado pela pesquisadora, 2025.

Ao observarmos o gráfico acima, um fator que mais nos chama atenção é o elevado índice de estudantes que não vivenciaram a experiência literária com o texto teatral. Convém afirmar que, a literatura é uma prática social e deve ser trabalhada na escola. Todavia, quando este é realizado em sala de aula, sempre os mesmos gêneros estão em evidência, o que limita o estudante de ter contato com outros gêneros, a exemplo dos letramento literário a partir dos textos teatrais.

Ao pedirmos para justificar, os 7,89% que afirmaram gostar da leitura de textos teatrais, as respostas foram pouco evasivas, pois restringiram a “gosto”, “detalha as cenas” e “por ser diferente do que estamos acostumados”. Os 18,42% que responderam não, afirmaram não

gostar, não terem costume de ler, acharem chato e desinteressante. Porém, dentre os 71,05% que assinalaram nunca terem experiência com a leitura de textos teatrais, foi possível perceber que é um gênero pouco trabalhado em sala de aula, nessa perspectiva. As respostas foram: “nunca peguei para ler”, “nunca quis experimentar”, “nunca tive interesse”, “gosto de outros gêneros”, “nunca tive orientação para isso”, “nunca tive oportunidade”, “não sei o que é”, “não sei o que são textos teatrais”, “nunca tive experiência”, “não tenho livros desse gênero”, “nunca tive oportunidade, mas tenho curiosidade”. Os relatos confirmam a importância e a necessidade de explorarmos as diversas possibilidades que outros gêneros literários oferecem, como o que defendemos com este trabalho, a fim de possibilitar a formação de leitores literários, na escola.

7. Seu(sua) professor(a):

Nessa questão buscamos investigar sobre a atuação do professor quanto às formas metodológicas utilizadas para o trabalho com a leitura literária dos textos teatrais.

Gráfico 07

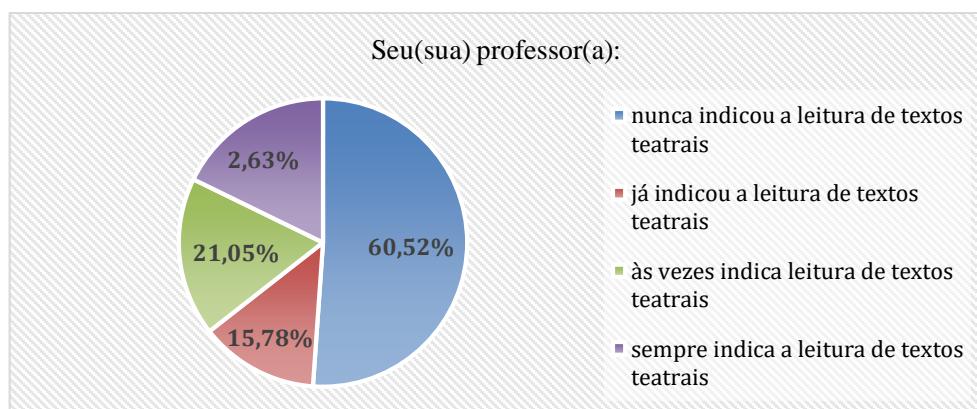


Gráfico elaborado pela pesquisadora, 2025.

O percentual de 60,52% reforça os resultados obtidos no gráfico anterior (6), quanto à ausência de contato mais direto com o gênero teatral. Porém, a metodologia utilizada pelos profissionais quando se trabalha esse gênero, não tem sido suficientemente eficaz para a promoção do letramento literário, porque não basta indicar, é preciso que se trabalhe de forma planejada e bem estruturada. A sequência básica, proposta por Cosson (2016), possibilita que se construa etapas observáveis, flexibilizando-as quando as respostas não estão correspondendo aos objetivos do professor, o que permite rever e reelaborar estratégias, de modo a contribuir para a formação do leitor literário.

8. Como seus antigos professores trabalharam o gênero teatro em sala de aula?

No gráfico anterior, alguns estudantes mencionaram a indicação de leitura de textos teatrais pelo professor. Mas, é importante termos a noção de algumas estratégias empregadas por esse professor, para que tenhamos uma ideia de como isso funciona. Vale reforçar que, como é um campo pouco explorado na perspectiva do letramento literário, o percentual voltado à não realização de trabalhos envolvendo gênero teatral foi elevado. Porém, o item “Realizando exercícios e interpretação de textos teatrais” teve um percentual de 36,84%. Vimos que a metodologia empregada foi a mesma utilizada em outros gêneros, o que só reforça a necessidade de se utilizar outras alternativas para o trabalho voltado ao letramento literário.

Gráfico 08

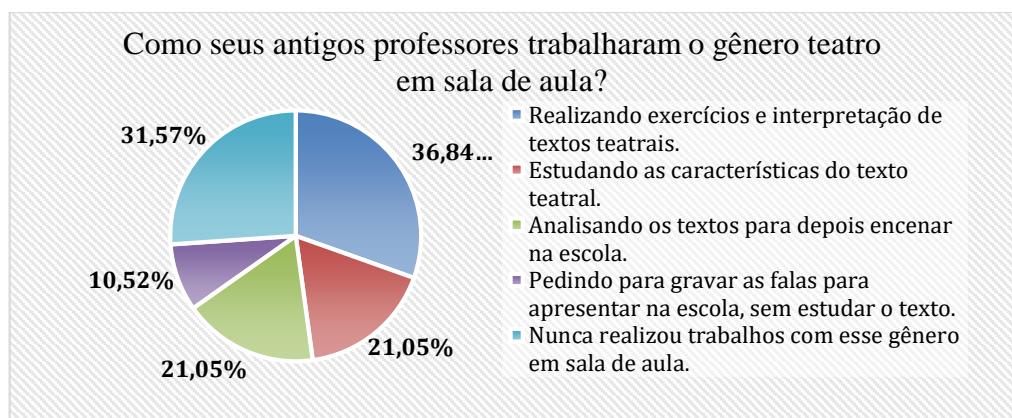


Gráfico elaborado pela pesquisadora, 2025.

9. Quanto ao tempo que é dedicado à leitura de histórias literárias nas aulas, você acha que é:

GRÁFICO 09



Gráfico elaborado pela pesquisadora, 2025.

Do total de alunos pesquisados, 39,47% consideram suficiente o tempo dedicado à leitura de histórias literárias nas aulas, 42,10% consideram insuficiente e 21,05% assinalaram que não há leitura de histórias literárias na escola. Uma realidade que precisa ser melhorada, pois a leitura literária na escola é um potencializador para romper as limitações culturais e sociais, uma vez que dá margem para a liberdade criativa e crítica fluírem. Certamente, o texto teatral é uma alternativa viável a ser explorado em sala de aula, por trabalhar a linguagem de forma diversificada, sendo um importante veículo social.

10. A escola onde você estuda possui biblioteca ou sala de leitura?

A ida à biblioteca permite que o estudante conheça o espaço de leitura, onde também a aprendizagem acontece. É o momento em que tem a possibilidade de manusear, explorar, perceber a variedade de exemplares que atendem às diversas possibilidades de estudo. Um espaço de conhecimento que deve ser priorizado pela escola, estimulando o estudante a frequentar, independe de estar realizando atividades propostas pelo professor. Quando se cria possibilidades de acesso, o estudante além de utilizar para estudo, trabalhos e pesquisas, a biblioteca cumpre com seu papel social, que é formar leitores.

No caso dessa escola, onde a pesquisa foi desenvolvida, a biblioteca existe. Além de possuir um espaço considerável, possui um bom acervo. Inclusive há obras literárias canônicas e modernas. Porém, a biblioteca é utilizada com pouca frequência, para trabalhos voltados à leitura literária.

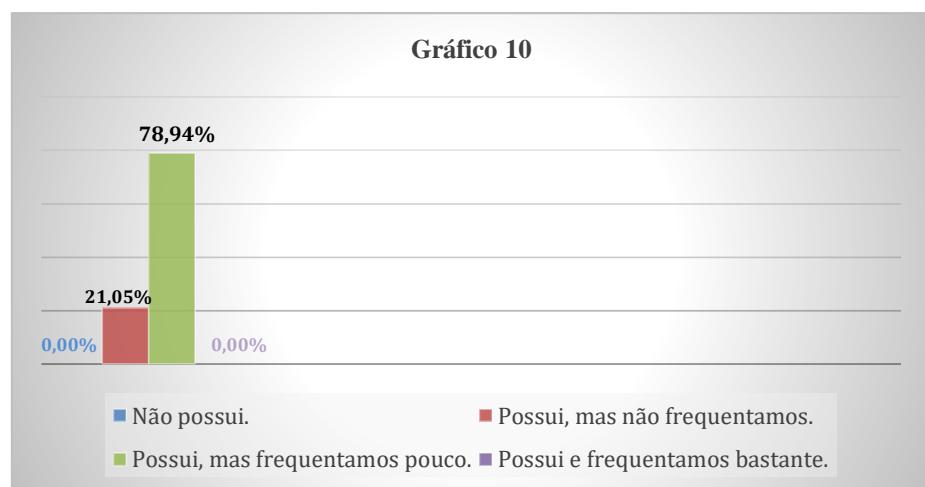


Gráfico elaborado pela pesquisadora, 2025.

A situação ilustrada nesse gráfico pode ser uma realidade de outras escolas. Não podemos apenas questionar e reivindicar melhorias em um espaço se não há um envolvimento da escola e do professor em utilizá-lo com maior frequência. Além do mais, a biblioteca é um espaço de diálogo, de interação e de saber.

11. Caso queira complementar com alguma informação que considere relevante a respeito do assunto tratado neste questionário, sinta-se à vontade para escrever nas linhas abaixo.

Concluímos o questionário com esse espaço, caso o estudante quisesse complementar com algo mais. Deixamos livre para quem quisesse opinar a respeito do assunto em pauta. Porém, dentre os trinta e oito estudantes pesquisados, 15,78% opinaram, dizendo da necessidade de dedicar tempo para a leitura, por ser importante para a melhoria do vocabulário e contribuir para aquisição do conhecimento.

Gráfico 11

Caso queira complementar com alguma informação que considere relevante a respeito do assunto tratado neste questionário, sinta-se à vontade para escrever nas linhas abaixo.

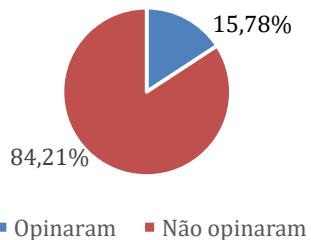


Gráfico elaborado pela pesquisadora, 2025.

5.2 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA BÁSICA

Uma possibilidade de formar leitores literários, está nas sequências didáticas, por fornecerem meios eficazes para desenvolver no estudante a competência leitora. Ao analisarmos a sequência básica proposta por Cosson (2016), vimos o quanto contribui para o ensino-aprendizagem de literatura nos espaços escolares, pois o autor estimula tanto estudantes quanto professores a se tornarem leitores livres e autônomos. Apresentaremos, a

seguir, as experiências vivenciadas em cada etapa dessa sequência, através do texto teatral de Maria Clara Machado *A Bruxinha que era boa*.

5.2.1 Motivação

Criou-se uma expectativa quanto ao início dos nossos trabalhos, pois os estudantes não tinham conhecimento de que realizaríamos as etapas da sequência básica, tampouco sabiam de que forma isso se daria. Os estudantes já estavam de posse dos diários, mas pedimos que não escrevessem nada até que cada etapa fosse vivenciada.

Para esse momento inicial, escolhemos o curta-metragem *Umbrella* por trazer uma temática que se aproxima da obra *A Bruxinha que era boa*. Esse curta, escrito e dirigido por Helena Hilário e Mario Pece, é uma obra baseada em fatos reais e que concorreu ao Oscar de 2021. O filme revela a história de um menininho que vive em um orfanato após ter sido deixado pelo pai, um refugiado que, por não ter condições de oferecer uma vida digna ao filho, o abandona na porta da instituição. Um guarda-chuva amarelo figura como elemento central da narrativa, pois remete ao passado afetivo do menino, funcionando como símbolo de sua história, seus sentimentos e suas perdas. Trata-se de uma produção sensível que provoca reflexões sobre temas como isolamento, exclusão, abandono, e, ao mesmo tempo, sobre empatia, esperança e reencontro afetivo.

A escolha desse curta não foi aleatória, mas cuidadosamente pensada para dialogar com as temáticas presentes na peça teatral *A Bruxinha que era boa*, de Maria Clara Machado. Ambas as obras abordam a exclusão social, a quebra de estereótipos e o desejo de pertencimento. Assim como o menino do curta, a personagem Ângela é rejeitada por não corresponder às expectativas impostas por seu grupo — no caso, um conjunto de bruxas que valorizam a maldade. Ângela, por ser boa, não é aceita, mas sua trajetória revela a importância de permanecer fiel a si mesma. As duas narrativas, cada qual com sua linguagem e estética, sensibilizam os estudantes para a valorização das diferenças, o respeito à identidade individual e a busca por aceitação e reconhecimento.

A exibição do curta *Umbrella*, portanto, foi um ponto de partida estratégico para a sequência didática. Ao sensibilizar os alunos e mobilizar suas emoções, a obra audiovisual funcionou como um disparador para o engajamento nas atividades propostas, despertando interesse pela temática e favorecendo um olhar mais empático e reflexivo diante da obra literária que seria lida e exploradas ao longo da intervenção.

Figura 7 – Imagem de um trecho do Curta-metragem *Umbrella*.



Fonte: *Umbrella* Oscar® Qualified and Multi-Award Winning Animated Short Film

O momento da motivação ocorreu em uma aula de quarenta e cinco minutos. Após assistirmos ao curta, pedimos que comentassem sobre o que mais chamou a atenção, com base no que foi planejado na sequência básica. Alguns estudantes, a partir do conhecimento de mundo que têm, relataram a situação de sofrimento vivida por famílias refugiadas e deslocadas. Outro detalhe comentado por eles foi sobre o isolamento social, provocado pela inadaptação ao ambiente, e as memórias afetivas carregadas pelo personagem desde criança até à idade adulta.

Apesar de ter sido bastante produtivo, tivemos que controlar a questão do tempo, pois essa etapa não pode ter uma duração longa. Ao concluirmos esse momento de diálogo, os estudantes iriam responder às questões previamente preparadas e anexadas ao diário, em casa, contendo as seguintes questões:

Figura 8 – Motivação (Sequência básica)

REGISTRO I – MOTIVAÇÃO



1. Você gostou do curta metragem *Umbrella*? Por quê?
2. Você acha que alguma criança ou adolescente passa por situação semelhante? Justifique sua resposta.
3. Você conhece alguma criança ou adolescente que passou por uma situação semelhante a do menino? Conte para nós?

Dentre as diversas respostas obtidas, selecionamos três, a fim de termos uma ideia de como foi a aceitação na etapa inicial do nosso trabalho, para que pudéssemos dar sequência ao planejado, ou, caso houvesse necessidade, fazer uma mudança ou buscar novas estratégias para aplicação da sequência. Seguem as respostas:

Estudante 07

1. *Gostei, pois demonstra que às vezes tratamos o outro mal, sem saber o que ele passa. É o ato de se colocar no lugar do próximo.*
2. *Sim, pois nesses tempos, crianças e adolescentes são excluídas e outras se isolam.*
3. *Sim. Tinha um colega meu que por ele ter problema na fala, excluíam e zoavam ele. Mas com a convivência, melhorou e ele parou de sofrer.*

Estudante 08

1. *Eu gostei muito do curta-metragem Umbrella, porque aborda temas profundos de forma sensível e cativante. A animação é linda e a história é tocante, mostrando a relação entre as emoções e a proteção que buscamos.*
2. *Sim. Muitas crianças e adolescentes passam por situações semelhantes às apresentadas no curta-metragem Umbrella. A adolescência, em especial, é uma fase marcada por descobertas, desafios emocionais e a busca por identidade.*
3. *Sim. Conheço histórias de adolescentes e crianças que passaram por situações semelhantes às do menino. Por exemplo, há casos de adolescentes que enfrentam dificuldades em se adaptar a novas escolas e em vários outros lugares.*

Estudante 09

1. *Eu gostei bastante, pois ela fala de fatos reais, de refugiados que quando criança tem uma história bastante inspiradora, no entanto esta animação traz uma reflexão incrível.*
2. *Sim. Há adolescentes e crianças que se refugiaram, e sua família não tem como cuidar dela e acaba abandonando. Há crianças ou adolescentes que lembram do objeto que o familiar sempre usava, a exemplo do que acontece nessa animação.*
3. *Sim. Eu conheço um garoto que passou por exclusão por ter autismo. Ninguém se aproximava para conversar com ele, a não ser poucas pessoas. Ele tem a minha idade. Sinto bastante pena dele, porque é um momento bastante difícil. Isso acontece com refugiados, autistas e até negros.*

As respostas dos três estudantes (07, 08 e 09) revelam que a etapa **motivação** cumpriu

plenamente seu papel no letramento literário. Todos demonstram envolvimento afetivo e reflexivo com o curta-metragem *Umbrella*, estabelecendo conexões entre a narrativa e experiências reais – seja por meio de relatos pessoais, pela percepção de problemas sociais (exclusão, preconceito, refugiados, autismo) ou pela valorização de aspectos estéticos e emocionais da obra. Essa postura indica que o contato inicial com o texto audiovisual despertou empatia, senso crítico e capacidade de estabelecer relações significativas entre a ficção e a realidade, elementos centrais para o engajamento na leitura e interpretação.

5.2.2 Introdução

Essa etapa teve uma duração de três aulas e foi dividida em três momentos: breve histórico da autora, breve explanação do gênero teatro e apresentação do livro e suas partes.

Utilizamos, para falar da autora Maria Clara Machado, um documentário que resume a vida e obra da escritora. Entretanto, não entramos direto no assunto. Fizemos uma preparação, a partir dos seguintes questionamentos:

1. Já ouviram falar em uma escritora chamada Maria Clara Machado?
2. Quem vocês acham que seja ela?
3. Já teve contato com algum livro ou texto escrito por ela? Se sim, qual?

As respostas obtidas no primeiro questionamento foi a de que nunca haviam ouvido falar na escritora Maria Clara Machado. Apenas um estudante mencionou que viu alguém no carro do transporte escolar de posse de um livro da autora. No segundo questionamento, deduziram se tratar de uma escritora. E na terceira, como podíamos imaginar, não tiveram contato algum com trabalho produzido por ela.

Após essa prévia, passamos o vídeo sobre a vida e obra da autora Maria Clara Machado, que foi assistido atentamente por todos. Em seguida, abrimos espaço para comentários, dúvidas e perguntas. Nesse momento, percebemos uma inquietação em saber um pouco mais da história da autora e dos seus feitos, após assistirem ao documentário. De início acharam bem interessante e quiseram saber porque o nome do espaço do teatro era *O Tablado*⁴, o que é

⁴ Teatro **O Tablado**, ou simplesmente "**O Tablado**", é uma escola brasileira de teatro fundada em 1951, no Rio de Janeiro, pela escritora e dramaturga Maria Clara Machado, que já formou mais de cinco mil profissionais em artes cênicas. https://pt.wikipedia.org/wiki/Teatro_O_Tablado

tablado, se teve ajuda de custo para construção desse espaço. Um estudante achou bastante interessante o fato de Maria Clara Machado ter introduzido o teatro de improviso no Brasil. Foi um momento em que tiveram a oportunidade de conhecer a imagem da autora.

Figura 9 – Imagem da autora Maria Clara Machado.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025

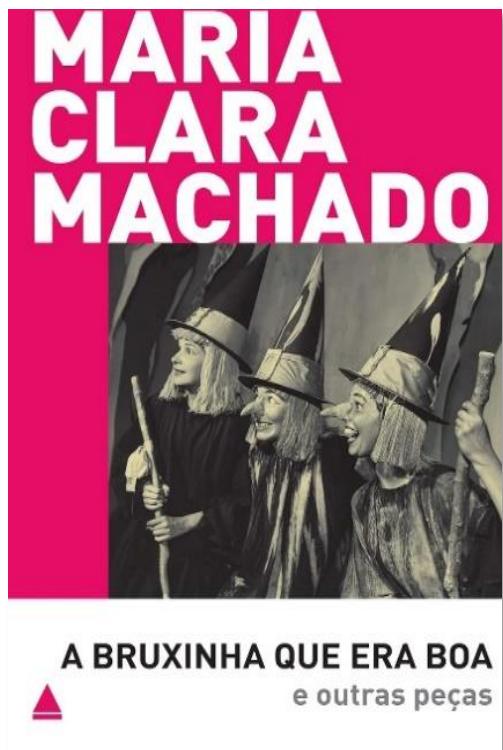
Para o segundo momento dessa etapa, usamos o slide para mostrar de forma sucinta o percurso do teatro desde a Grécia Antiga até o teatro infantil de Maria Clara Machado. Mais uma vez, demonstraram interesse em participar, tirando dúvidas e opinando a respeito do que viram, inclusive alguns estudantes fizeram anotações.

O terceiro momento, também utilizando o slide, apresentamos o livro *A bruxinha que era boa*, da referida autora, e as partes que o compõem. Iniciamos pela capa e contracapa, questionando aos estudantes se poderia ter alguma relação com o título e com a história contida no livro e com base em que chegaram a essa conclusão. O mesmo questionamento foi feito sobre como imaginavam a história. Esses detalhes são importantes para o processo de letramento literário, uma vez que precisam entender a funcionalidade e relação ou não, de cada parte que compõe o livro.

Além da capa e contracapa, analisamos as outras partes do livro como: orelhas, folha de rosto, sumário, prefácio, parte interna do livro, características e linguagem do texto teatral. Depois dessa análise, o livro físico foi passado entre os estudantes, para que pudessem

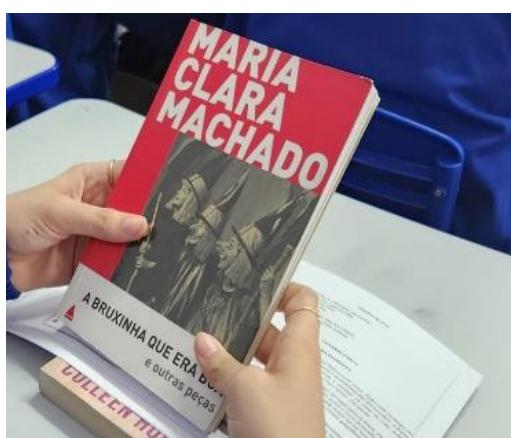
conhecer, manusear, folhear e ler algumas páginas, caso quisessem. Essa estratégia foi importante, porque ao terem a noção dessas partes previamente, tiveram a curiosidade em conferir e analisar. Depois desse momento, cada estudante recebeu o texto teatral impresso *A Bruxinha que era boa*, nos preparando para a próxima etapa da sequência básica

Figura 10 – Capa do livro a bruxinha que era boa



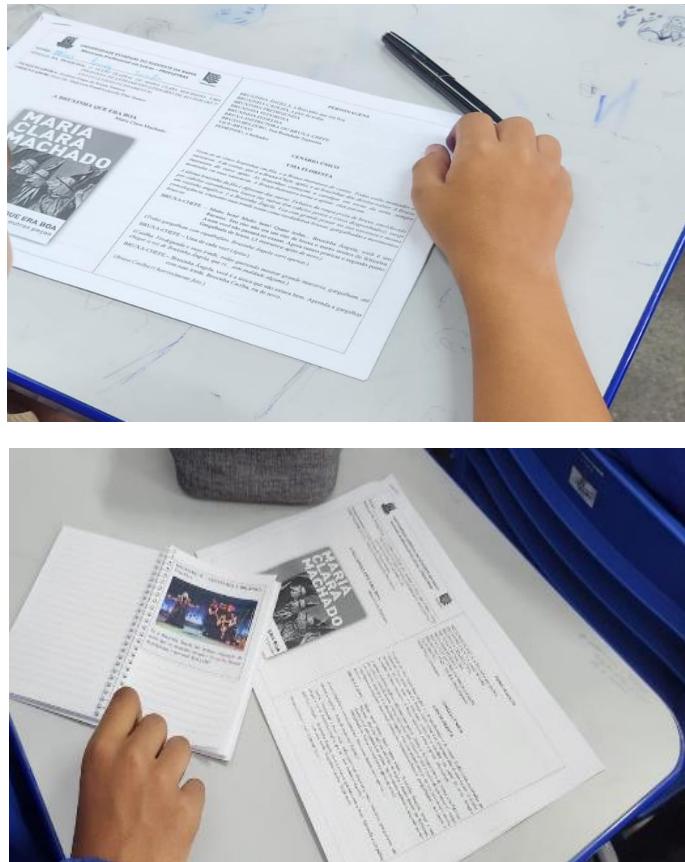
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024

Figura 11 – Contato do estudante com o livro



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024

Figura 12 – Texto teatral *A Bruxinha que era boa* e o diário



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024

Após concluirmos todas as etapas da introdução, iniciamos um momento de sistematização das percepções dos estudantes. Era chegada a hora de registrarem suas impressões no diário, com base nas questões propostas a seguir. Esse instrumento, além de possibilitar a expressão individual das emoções e compreensões suscitadas durante as atividades introdutórias, também se configura como uma importante ferramenta avaliativa, permitindo que acessemos as leituras subjetivas e os sentidos construídos por cada estudante ao longo do processo. A partir dessa escrita, foi possível observar indícios do envolvimento com os textos e com os temas abordados, bem como acompanhar o desenvolvimento do letramento literário em construção.

Figura 13 – Introdução (Sequência básica)

REGISTRO II - INTRODUÇÃO

SOBRE A AUTORA



1. Você já leu textos teatrais? Gostou? Justifique sua resposta.
2. Você já ouviu falar sobre a autora Maria Clara Machado? Já leu algum texto teatral de autoria dela?
3. O que você achou da história de vida dessa autora e de sua trajetória como escritora?

SOBRE A HISTÓRIA DO TEATRO

1. Você conhecia a história do teatro? O que achou?
2. Você considera que o teatro foi importante e continua sendo? Por quê?
3. Você já assistiu a uma peça de teatro? Onde assistiu? Gostou? Pode nos relatar sobre a sua experiência ao assistir?

Selecionamos as respostas de dois estudantes, a fim de percebermos como foi a receptividade em relação a essa etapa da sequência básica.

Estudante 10

SOBRE A AUTORA

1. *Não, nunca tive a oportunidade de ler um texto teatral.*
2. *Não. Nunca tinha ouvido falar dessa autora.*
3. *Achei muito interessante a vida da autora. Desejo ter a experiência de ver um dos seus textos.*

SOBRE A HISTÓRIA DO TEATRO

1. *Não conhecia a história do teatro, mas achei bem interessante a sua história.*
2. *Sim, pois o teatro é uma forma de interação com as pessoas, e no caso de um texto teatral é divertido ver.*
3. *Infelizmente nunca tive a oportunidade de assistir a uma peça de teatro.*

Estudante 11

SOBRE A AUTORA

1. *Não, nunca tive a oportunidade.*
2. *Não, nunca tinha visto. Eu só vi na aula de Português.*
3. *Achei muito interessante a história de vida dela e sua carreira. Achei interessante foi ela construir uma escola de teatro (*O Tablado*).*

SOBRE A HISTÓRIA DO TEATRO

1. *Antes não conhecia, mas agora estou conhecendo e acho muito legal.*
2. *Sim, acho. Porque o teatro mostra o lado literário das coisas.*
3. *Não, nunca assisti.*

Sentimos, até então, que as atividades elaboradas estavam correspondendo aos objetivos propostos pela sequência básica, não precisando, portanto, de adaptações ou algum tipo de modificação. Então, já podíamos seguir para a outra etapa com tranquilidade, que seria a leitura do texto teatral *A Bruxinha que era boa*.

5.2.3 Leitura

Essa etapa da sequência se deu em duas aulas. Os estudantes pesquisados já haviam recebido o texto anteriormente, até mesmo para otimizar o tempo, porque as aulas eram de quarenta e cinco minutos apenas. Porém, a leitura foi realizada em sala, na data marcada. Observamos que houve, no momento da leitura, um silêncio total, o que nos permite imaginar que a leitura estava envolvente. Depois que todos terminaram, sugerimos que alguns estudantes se articulassesem, dividindo as falas, para realizarem a leitura em voz alta. Foi bem interessante esse momento, porque eles incorporaram os personagens, dando uma dinamicidade e vida ao texto.

Nossa intenção era trabalhar o texto teatral “A menina e o vento”, também da autora Maria Clara Machado, como leitura secundária. Cosson (2016) propõe que quando se trata de leitura extensa, que outros textos, que se aproximam, sejam utilizados em outros espaços, a exemplo da própria casa do estudante, a que ele chama de “intervalos”. No caso da leitura principal, *A Bruxinha que era boa*, apesar de ser um texto não tão pequeno, a leitura pôde ser realizada em uma única aula, não havendo, portanto, necessidade de intervalos. O professor vindo a utilizar textos maiores, o ideal é explorar esses intervalos. Deixamos como sugestão,

o trabalho com o texto *A menina e o vento*. Basta colocá-lo como texto principal e incluir outra obra similar como leitura secundária e fazer as adaptações, seguindo as orientações propostas na sequência básica.

No momento e após a realização da leitura do texto *A Bruxinha que era boa*, não surgiram dúvidas relacionadas a vocabulário ou entendimento do texto, pois a linguagem é clara e os recursos linguísticos utilizados pela autora tinham relação com as personagens e o enredo, não sendo necessário esclarecimento pelo professor pesquisador. Pedimos que se manifestassem quanto ao fato de terem gostado ou não da leitura. O retorno foi positivo, afirmando ser bem interessante, ao ponto de prender a atenção desses estudantes, pela riqueza e sentido que a narrativa trouxe para as suas experiências de vida.

Escolhemos dois diários para ilustrar, pela clareza da informação e legibilidade da letra. Entretanto, a grande maioria comunga dos mesmos ideais, com algumas particularidades na questão cinco, por ser de cunho pessoal.

Figura 14 – Leitura (Sequência básica)

REGISTRO III – LEITURA



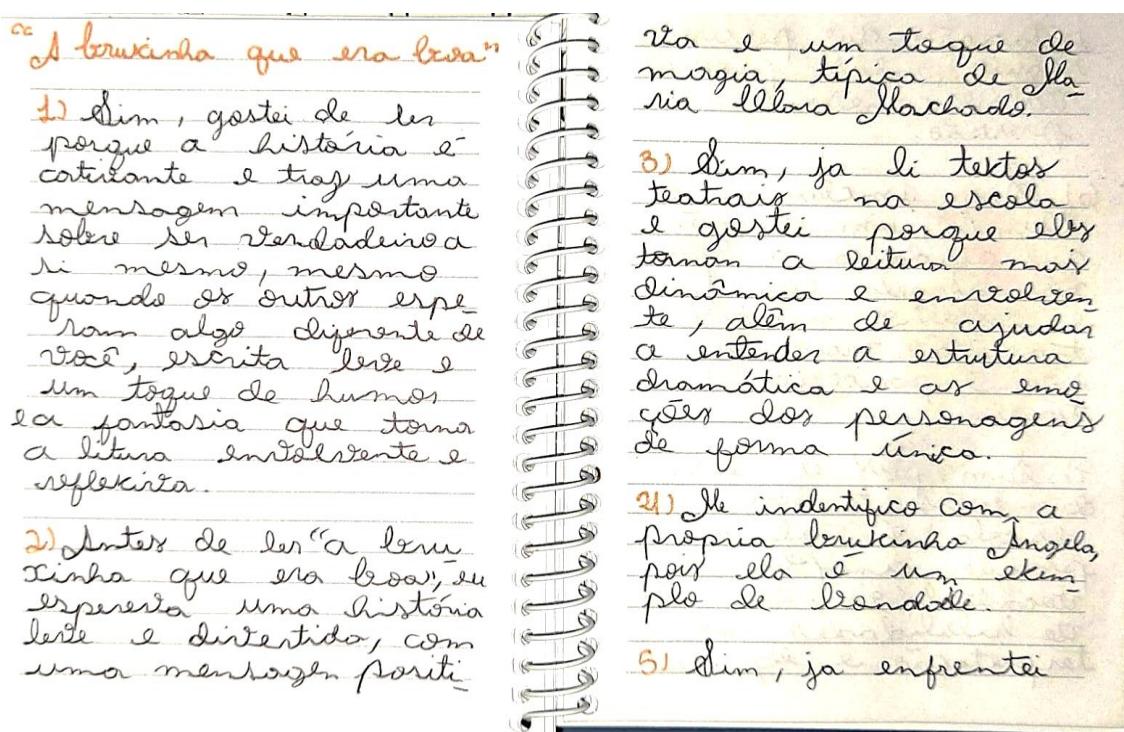
1. Você gostou de ler o texto teatral *A Bruxinha que era boa*? Por quê?
2. Qual a impressão que você teve antes de ler esse texto?
3. Já tinha lido algum texto teatral na escola? Gostou? Por quê?
4. Com qual personagem da história você melhor se identifica?
5. Você já passou por alguma situação igual a Bruxinha Ângela? Conte para nós como foi?

Praticamente todos os estudantes gostaram da experiência da leitura do texto *A Bruxinha que era boa*. Alguns se surpreenderam quanto ao fato de ter uma bruxinha boa, pois geralmente as bruxas são más. Isso, certamente, surpreende e estimula à leitura. Outro ponto importante, é que muitos se identificaram com a bruxinha boa, por ser uma garota bondosa, generosa e solidária.

A Bruxinha Ângela (a bruxinha boa), por ser diferente das demais, sofre todo tipo de preconceito, desde a aparência física até seu modo de pensar e agir, mas que consegue superar todas as adversidades, sem perder sua identidade. Ao analisarmos os dados contidos na questão quatro, muitos estudantes se viram representados na figura da Bruxinha Ângela, por já terem sofrido algum tipo de preconceito, sobretudo nos espaços escolares. Daí a contribuição que esse gênero em estudo traz, pois além de alguns estudantes se identificarem com a personagem, podem influenciar e levá-los à reflexão sobre as ideias, comportamentos, ressignificando sobre si e sobre a realidade que os cercam.

Sobre a sétima questão, houve uma resposta positiva de todos os estudantes pesquisados, quanto a se trabalhar o gênero teatral em sala de aula. Alguns relatos foram selecionados, a fim de reforçar a importância de proporcionar ao estudante o contato com outros gêneros textuais, a exemplo do gênero em estudo.

Figura 15 – Registro do estudante no diário



- Situações que precisei seguir meus próprios valores, mesmo sozinho.
- 6) Sim incluiriam o Lumin, um dragão que ajudaria a Bruxinha Angela com truques e conselhos mágicos, trazendo mais diversão e encantamento à história.
- 7) Sim, pois a leitura de textos teatrais na escola é italiana porque amplia a vocabulário, desenvolvendo habilidades de interpretação e expressão.

Desenho da bruxinha Gacela e da bruxinha Angela:



Diário do estudante 12

Figura 16 – Registro do estudante no diário

1. Sim! Foi uma história que me prendeu para ler e eu gostei muito da forma que mesmo parecendo um impossível vencer os bretas e bretas, eles conseguiram.
2. Eu achava que era um batro sobre uma bruxa (como aquelas de filme) só que ao invés dela ser má, ela era do bem e ajudava outras pessoas.
3. Eu nunca tinha lido. Essa foi minha primeira experiência lendo um texto teatral e eu particularmente gostei muito! Pois, foi uma história leve de ler e fácil de compreender, sendo assim, uma história que te prende.
4. Eu acho que por incrível que pareça, é com o Pedrinho. Ele é um personagem que em suas maldades, mal tache muito bem de como liberar de delas.
5. Não. Se ele não me engana, eu nunca faria por uma Niterói parecida.
6. Sim. O nome dele seria: Bruto Zumbi. Ele seria

bem desenhado e faria muitas graças para a história. Mas no final, ele ajudaria a bruxinha.

7. Sim. Eu acho que seria interessante todo mundo, ou grande parte, iria gostar.



Diário do estudante 13

Ao desenvolver um trabalho com a literatura o professor pode ampliar as diversas possibilidades que o texto oferece tanto no campo da leitura como no da escrita. Nas nossas práticas educativas, temos a tendência de trabalhar a literatura e a linguística como se não houvesse uma relação estreita entre ambas. Cosson (2016), ao afirmar que a literatura “é plena de saberes”, ele quer exatamente nos dizer que:

O corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício. A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. (COSSON, 2016, p. 16).

Nesta atividade, ainda na etapa da leitura, a fim de inserir o estudante no cenário do texto, sugerimos que respondesse a seguinte pergunta:

Figura 17 – Conselho à bruxinha Ângela

REGISTRO IV – CONSELHOS À BRUXINHA ÂNGELA



Se a Bruxinha Ângela lhe pedisse orientação de como agir no momento em que o Bruxo lhe fizesse as perguntas, o que você diria a ela?

O mais interessante, ao analisarmos as respostas dessa questão, é que cada estudante encara de uma forma diferente a resolução do problema. Enquanto uns pensam com mais detalhes nas respostas que a bruxinha deveria dar, outros são mais impulsivos, diretos, sem medir as consequências que essas respostas poderiam gerar. Ao se identificar com a bruxinha

que era boa e acompanhar todo o processo da narrativa e ser colocado na condição de coparticipante da história, ele desenvolve a capacidade de análise e interpretação de mundo, porque ele é convidado a ajudar na resolução de problemas.

Eis algumas respostas:

Figura 18 – Registro dos estudantes no diário

**REGISTRO IV – CONSELHOS À BRUXINHA
ÂNGELA**



Se a Bruxinha Ângela lhe pedisse orientação de como agir no momento em que o Bruxo lhe fizesse as perguntas, o que você diria a ela?

*Bro é tentor se o mal mol parri-
nél*

Diário do estudante 14

**REGISTRO IV – CONSELHOS À BRUXINHA
ÂNGELA**



Se a Bruxinha Ângela lhe pedisse orientação de como agir no momento em que o Bruxo lhe fizesse as perguntas, o que você diria a ela?

*Eu falaria pro ela não
ficar nervosa, e que ela
seguisse seu coração indi-
pendente das consequências*

Diário do estudante 15

Se da me pedisse orientação eu ajudaria ela e falaria: "Bruxinha; mantém a calma, vamos pensar... lembre que você estuda, mas bruxinha você quer mesmo ser um bruxo, B.R.U.X.A, como suas irmãs? Eu apenas quer a vassoura aí fato para poder voar encima das arvores?" Ela prontamente diria: "Eu quero andar (voar) encima das arvores, quer ro fazer o bem aos animais, as pessoas, querer ajudar o todos". Eu diria "Bruxinha você é tão boazinha para ser bruxa você deve ser um gênio em uma vila desparçada, certeza; Você não tem que se cobrar ao extremo para acertar as questões do bruxo para consegue ser Tão branha

da vassoura e fato, os anjos param fazem reparadamento, elas querem a paquera tempo você vai sair desse, se priorizar de po-nha em primeiro lugar!".

Diário do estudante 16

REGISTRO IV – CONSELHOS À BRUXINHA ÂNGELA



Se a Bruxinha Ângela lhe pedisse orientação de como agir no momento em que o Bruxo lhe fizesse as perguntas, o que você diria a ela?

- Inveja de ficar se victimizar
- de tenha autoconfiança não causa mas provocações
- do bruxo. Essa vida de
- Bruxinha não é pra você

Diário do estudante 17

Ao analisarmos os registros apresentados nos diários, percebemos o quanto a proposta despertou interesse, envolvimento e reflexão nos estudantes. As anotações revelam que eles leram atentamente, interpretaram sentidos implícitos e estabeleceram relações entre a obra e suas próprias experiências e valores. Ficamos especialmente tocados ao observar como se apropriaram da narrativa para elaborar respostas criativas e críticas, demonstrando empatia, reconhecendo conflitos e valorizando a estética do texto. Ao termos os conselhos destinados à personagem principal, sentimos que compreenderam profundamente a trama e se posicionaram diante dela. Para nós, esses registros evidenciam que a atividade não apenas favoreceu a compreensão do texto teatral, mas também estimulou a expressão individual, o pensamento crítico e a construção de vínculos afetivos com a obra.

5.2.4 Interpretação

Para a etapa da interpretação, utilizamos duas aulas, como planejado. Apesar de todas as outras serem importantes, essa seria o momento em que abriríamos espaço para ouvir o que os estudantes tinham a dizer a respeito da obra lida e de que forma interpretaram.

Os contos clássicos da literatura infantil geralmente traziam personagens que causavam temor ao público, a exemplo das bruxas, de acordo com o princípio maniqueísta implantado na Idade Média. Essas personagens eram na sua maioria femininas e tinham uma finalidade didática de causar temor, a fim de os responsáveis pelas crianças garantirem um controle sobre elas, como forma de educá-las. Entretanto, a partir do século XX, paradigmas começaram a ser quebrados ao introduzir bruxas boas, ternas e boazinhas. Porém, essa ideia de bruxa má até os dias atuais permeia o imaginário infantil, o que causa certa estranheza ainda para muitos, o fato de veem uma bruxinha com características boas.

A Bruxinha que era boa, de Maria Clara Machado, se enquadra nesse modelo de bruxa boa, pois amava a floresta, não conseguia fazer maldades e apresentava características físicas diferentes que destoam das demais. Os estudantes pesquisados, como trazem no imaginário que bruxa é sinônimo de maldade, acharam estranho o fato de a bruxinha Ângela ser diferente. Alguns estudantes fizeram as seguintes observações: “Um texto teatral esquisito, pois geralmente bruxas são malvadas”, “Eu pensava que iria ser meio assustador ou algo do tipo”, “Eu achava que todas eram más”, “Achei que seria um texto mais assustador”, “Achei que teria mais terror”, “Eu tinha a impressão que seria uma história de feitiços e travessuras. No entanto, gostei muito e o que eu pensava que é não é tanto assim”. Entretanto, apesar das observações feitas, gostaram do que leram.

O segundo momento da discussão estaria voltado à problematização. Nela, os estudantes iriam identificar elementos na obra que tinham relação com o texto motivador, que foi a primeira etapa da sequência, e suas experiências de vida. Esse momento foi bastante significativo, porque seria uma forma de percebermos mais diretamente de que forma isso se daria.

A bruxinha Ângela sofria toda forma de preconceito no grupo do qual fazia parte, e por isso isolava-se das demais bruxinhas. Essa forma de isolamento trouxe à tona as experiências vivenciadas e presenciadas por alguns estudantes, pois o convívio social em meio ao que consideram fora do padrão, tende a tomar proporções sérias quando não há intervenção por parte da escola e dos órgãos competentes. O bullying, por exemplo, foi citado com frequência. Alguns estudantes relataram ter presenciado em escolas que passaram, exclusão de estudantes

portadores de deficiência física e crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por parte de colegas e professores. Alguns estudantes relataram que isso causava desconforto, porque se colocavam no lugar dessas crianças e não era uma experiência nada agradável de se vivenciar. Não se sabe ao certo se esse tratamento se deu por não saberem lidar com essas situações, ou por puro preconceito. Uma outra aluna revelou que ela sofria discriminação por algumas pessoas, por questões de ordem familiar.

Concluímos essa etapa de forma bastante positiva, porque as discussões geradas nesse momento de partilha levou o estudante a compreender o seu papel social e o compromisso que tem em construir uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva.

5.2.5 Avaliação

Essa é a última etapa da intervenção. Ela é importante para sabermos se os objetivos foram alcançados com o planejamento construído para o trabalho literário que propusemos realizar. Para isso, pedimos que não assinassem a folha, a fim de sentirem-se à vontade para expor suas opiniões, sem correr o risco de omitirem alguma informação importante, ou escrever algo improcedente, com receio de que isso viesse trazer consequências, pelo fato de a professora da turma ser a pesquisadora, mesmo tendo passado as orientações previamente. Essa avaliação continha questionamentos voltados às experiências vivenciadas a partir da leitura da obra *A Bruxinha que era boa* e não relacionadas à estrutura e características do texto teatral.

A primeira pergunta foi no intuito de saber se gostaram de trabalhar com o texto. Dos trinta e oito estudantes pesquisados, apenas dois responderam que gostaram “mais ou menos” e os demais afirmaram que gostaram bastante.

Estudante 18

Sim, eu adorei. Achei muito interessante, pois trata de uma situação muito importante como o bullying, excluir alguém por motivos de aparência, status, corpo, estatura e várias outras. Adorei a reflexão!

Estudante 19

Sim. Porque experimentei ler um texto teatral e vi como é composto esse gênero.

Estudante 20

Gostei bastante. Achei interessante, com muitos detalhes e partes importantes. Eu nunca tinha lido um texto teatral, mas gostei muito desse. Espero ler mais.

Estudante 21

Eu não só gostei, eu adorei. Achei muito divertido e interessante, porque além de ser um texto sobre bruxinhas, ele reflete muito sobre a vida real. Ele também ensina lições valiosas, como nunca fazer o que você não gosta, e incentivar a fazer coisas boas.

Estudante 22

Sim, pois achei muito interessante toda a história em si. Nela cita várias situações que podemos vivenciar no nosso cotidiano.

Ao analisamos as respostas da segunda pergunta da avaliação, relacionada ao que os estudantes pesquisados acharam das aulas de literatura, percebemos o quanto é importante nos apropriarmos de outras metodologias e ampliar o trabalho literário, introduzindo gêneros pouco utilizados, a exemplo do gênero teatral, a fim de oferecer novas possibilidades de apropriação da literatura como linguagem. Isso porque os estudantes que não tiveram ao longo da sua jornada estudantil, um contato com o gênero teatro, enquanto ferramenta didática, se surpreenderam diante das diversas possibilidades que o texto oferece para a construção do conhecimento. A ideia que se tem de que o texto teatral remete apenas à atuação cênica, precisa ser desconstruída e começar a introduzi-lo com mais veemência em sala de aula, para que o estudante vivencie outras experiências literárias. Cosson (2016, p. 17) diz que:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos. (COSSON, 2016, p. 17)

As experiências vivenciadas através das estratégias oferecidas pelas sequências didáticas, a exemplo da sequência básica, proposta por Cosson, abre espaços para que se construa caminhos metodológicos eficazes e facilmente adaptados. Ela permite que, quando os resultados não estão correspondendo ao objetivo que o professor quer alcançar, ao longo do processo, ele tem autonomia de fazer as mudanças que melhor corresponda aos interesses de

seus estudantes e também ao que propõe com esse trabalho. Assim, qualquer profissional de Língua Portuguesa que tenha conhecimento e se predispõe a trabalhar com a sequência básica, terá a consciência de que:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo comprehensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização [...] (COSSON, 2016, p. 17)

Ao buscarmos trazer o texto teatral para os espaços escolares, o professor tem a possibilidade de trabalhar as etapas da sequência e culminar com a realização das peças teatrais cujos textos foram trabalhados em sala. No entanto, cabe à escola cumprir com o seu papel ao trazer a comunidade escolar e local para prestigiarem os estudante nesses espaços. Além do mais, é um momento oportuno para o fortalecimento das relações entre família e escola.

As respostas desse quesito reforçam o que dissemos e o que os próprios estudantes expuseram, ao terem vivenciado essa etapa do letramento literário. Todos responderam positivamente. Basicamente disseram: “muito interessante”, “superlegal”, “extremamente legal”, “gostei bastante”, “achei esplêndido”, “gostei muito”, “muito legal”, “bastante interessante” “achei diferenciado”, “incrível”, “adorei”, “amei”, “divertido”, “achei massa”, “Mais ou menos. Queria que tivesse mais”, o que nos leva a concluir que as etapas cumpridas corresponderam às nossas expectativas.

Ainda nessa questão, pedimos aos estudantes que justificassem o motivo de suas respostas. Grande parte afirmou não ter vivenciado experiências literárias semelhantes. Aqueles que já haviam tido contato com textos teatrais recordaram-se do gênero. Após a conclusão das etapas da sequência básica, alguns relataram que a experiência foi positiva, por permitir uma pausa nas rotinas cansativas de aulas. Outros, como afirmou um dos estudantes - “*pois me incentivou a ler gêneros diferentes, como os teatrais*” – sentiram-se motivados à explorar a leitura de gêneros variados, incluindo o teatral. Para reforçar as considerações aqui apresentadas, seguem alguns registros.

Figura 19 – Registro dos estudantes no diário

O que achou dessas aulas de Literatura que tivemos? Por quê?

Tu aches muito legal, por causa desta pesquisa, eu pude finalmente ler um contado com um texto teatral e daqui para frente irei ler mais.

Estudante 23 - Questionário – Avaliação da Intervenção Pedagógica

Estudante 24 - Questionário – Avaliação da Intervenção Pedagógica

Ao questionarmos sobre o momento que mais gostaram durante as etapas trabalhadas, as respostas foram as mais diversas, incluindo todas da sequência básica. Porém, nos chama a atenção o fato de a maioria ter mencionado a leitura e interpretação do texto. A leitura foi dramatizada, o que a tornou interessante, descontraída, porque eles buscaram ser autênticos quanto ao personagem que representaram no momento da leitura. A turma acompanhou com muita atenção, demonstrando bastante empolgação e envolvimento, sobretudo quando os colegas buscavam incorporar os personagens em suas falas. Inclusive um aluno foi citado pela turma para representar o personagem *Pedrinho*, por terem personalidades parecidas. E a escolha foi bem acertada, porque representou muito bem. Cosson (2016, p.27), ao fazer as considerações sobre outras formas de leitura, e não apenas a silenciosa, diz que “[...] a oral tende a ser um ato transitivo, posto que a voz eleva para outros ouvidos.”

Quanto à interpretação, a clareza do vocabulário e o diálogo curto contido no texto contribuíram para o entendimento da narrativa, sem precisar auxílio do professor nesse sentido. Isso deixou bastante confortável para que se tivesse uma participação mais ativa do grupo. Nesse momento, buscamos problematizar, utilizando questionamentos que levassem os estudantes a analisarem até que ponto essas ações teriam relação com a realidade circundante e ele, enquanto ser social, contribuir para suas vivências em sala de aula e fora dela. Foi nesse momento que expuseram situações vivenciadas, presenciadas no ambiente escolar e na comunidade onde estão inseridos. Mediante as falas nessa avaliação, concluímos que o momento foi bastante proveitoso, porque mesmo os que não participaram ativamente com suas falas, sentiram-se representados pelos colegas que tiveram abertura para falar, inclusive sobre situações pelas quais muitos passam, reforçando o pensamento de Cosson (2016, p. 27) ao dizer que “[...] a interpretação é um ato solidário.”

A quarta questão da avaliação seria relatar sobre o momento que menos gostou. Uma

grande maioria mencionou ter gostado de todas as etapas do trabalho. Alguns poucos sinalizaram não terem gostado de uma ou outra etapa, a exemplo de um não ter gostado da exposição da vida e obra da autora, e outro, a explicação sobre os textos. Ambos no slide. Entretanto, o professor pode fazer as adaptações nas etapas da sequência, quando perceber que há um número expressivo de estudantes dispersos ou entediados, que não foi o caso desse trabalho. Duas falas sinalizaram não ter gostado porque havia acabado, pois queriam ver mais e aprender mais.

Na quinta questão perguntamos o que havia aprendido com as aulas. Não houve quem dissesse não ter aprendido algo. Porém, selecionei algumas falas que nos trazem uma reflexão sobre a importância de se desenvolver um trabalho literário com o gênero teatral em sala de aula.

Estudante 25

Aprendi que nunca devemos julgar as pessoas só porque elas são diferentes. Isso não significa que você possa e tenha direito de feri-las com palavras ou atos de repugnância, porque você não gostaria que fizessem isso com você.

Estudante 26

Aprendi que não podemos fazer bullying, aprendi sobre as histórias inspiradoras de autores, escritores, histórias que nos inspiram e que tem uma lição. Essas aulas para mim foram as melhores de português. Realmente eu aprendi bastante com essas aulas.

Estudante 27

Que a leitura e o teatro são coisas muito interessantes na minha vida e a vontade de ler livros foi muito grande.

Estudante 28

Bom, aprendi a trabalhar em conjunto, pensar mais nos outros, ver o que cada um passa antes de julgar, pois não sabemos o que ninguém está passando. Então, devemos analisar cada assunto antes de simplesmente chegar lá e julgar a pessoa sem ter motivo. Acho que as pessoas são estranhas e sempre veem defeito em tudo.

Estudante 20 (Já foi mencionado em outro momento da avaliação)

Eu aprendi que nós devemos trabalhar em equipe e aprender a gostar mais e mais da

literatura, já que a literatura é essencial para nós, e nos ajuda no diálogo, no entendimento e nos ajuda mentalmente também. Eu não lia muito, mas após trabalharmos esse texto teatral, estou lendo cada vez mais! Inclusive comecei um livro.

Estudante 22 (Já foi mencionado em outro momento da avaliação)

Aprendi que não devemos praticar bullying e ser nós mesmos.

Estudante 21 (Já foi mencionado em outro momento da avaliação)

Aprendi várias lições e como interpretar um texto literário. Além disso, aprendi compartilhar momentos que vivi ou que presenciei. Então, foi uma experiência muito legal de se viver.

Os resultados obtidos durante as ações pedagógicas realizadas possibilitam percebermos que o texto teatral pode ampliar as possibilidades de leitura literária. Isso porque ao vivenciarem essa experiência, que até então muitos não tinham experimentado em anos anteriores, desconheciam o gênero teatral como texto literário, o que para muitos foi uma novidade.

Apresentamos alguns relatos com base no questionamento sobre o que mudou na forma de pensar, após o trabalho com o texto literário realizado em sala de aula.

Estudante 29

Eu não gostava muito de ler livros, mas há maios ou menos dois meses passei a ler e entender que eu só preciso achar um livro que esteja ao meu agrado (meu gosto). Isso foi antes de começar o projeto. Então, esse projeto me mostrou que cada um tem seu gosto literário. Também me fez mostrar que por mais que a história seja igual, cada um interpreta de uma forma diferente.

Estudante 30

Mudou o interesse e a vontade de ler, por conta do quanto é legal o teatro em leitura e coisas do tipo.

Estudante 31

Agora vejo que textos teatrais não são só frases, tem uma história ou sentido que tornam o texto mais legal.

Estudante 32

Agora, acho livros bem mais interessantes.

A questão sete foi voltada especificamente ao texto *A Bruxinha que era boa*. Buscamos saber dos estudantes se a obra trouxe alguma reflexão sobre a vida, as pessoas e sobre si. De um modo geral sinalizaram que sim, sobretudo no que se refere às relações interpessoais. Como a personagem Ângela (a bruxinha boa) é exposta a situações que não a deixa confortável, sendo obrigada a se comportar e agir de forma contrária às suas convicções, ao ponto de passar por situações vexatórias, muitos estudantes se identificaram com a personagem e com a história de vida dela, porque também alguns vivenciaram situações semelhantes. Zilberman (2021, p. 25) diz:

Como procede a literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos de ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor.

As respostas obtidas estão relacionadas não apenas aos que sofreram ou sofrem bullying, mas quem os pratica. Uma outra situação apresentada por alguns estudantes foi o fato de serem pressionados a agirem de modo contrário ao que pensam, a fim de serem aceitos naquele grupo.

Estudante 28 (Já foi mencionado em outro momento da avaliação)

Sim, trouxe. Eu “tinha” um hábito de julgar todas as pessoas. Agora, penso mil vezes antes de praticar bullying. Agora, penso antes de tudo.

O estudante pesquisado (28) destaca a palavra *tinha* entre aspas, reforçando essa mudança de atitude, porque a narrativa traz lições de vida tanto para quem sofre algum tipo de exclusão quanto para quem a pratica. Desse modo, ao escolher obras para serem trabalhadas nessa perspectiva do letramento literário precisam ser analisadas de forma a atrair a atenção do estudante. Assim, além de expandir as diversas habilidades que a leitura oferece, leva-o a desenvolver a criticidade, capacidade de interpretação e argumentação e reflexão.

Ainda com base na questão sete, alguns alunos relataram suas experiências dizendo:

Estudante 33

Sim, porque na maioria das vezes nos forçamos a ser pessoas que não queremos, só pra agradar as pessoas.

Estudante 24 (Já foi mencionado em outro momento da avaliação)

Sim. Trouxe reflexão de que muitas vezes duas ou mais pessoas querem fazer algo de ruim com outras e você não tem vontade de tomar essa atitude e toma, para não ser excluído.

Estudante 34

Que não devemos excluir as pessoas só porque ela é diferente, não tem o mesmo jeito de pensar como eu penso.

Na oitava questão, ao questionarmos sobre o que o aluno pesquisado esperava sobre a forma de se trabalhar o texto literário após a realização da pesquisa, disseram que gostaram bastante da metodologia empregada e que seja trabalhado com mais frequência em sala de aula, nas aulas de Português. O estudante 35 considerou a importância das etapas da sequência básica.

Figura 20 – Registro do estudante no diário

Como você espera que seja trabalhado o texto literário após a realização desta pesquisa?

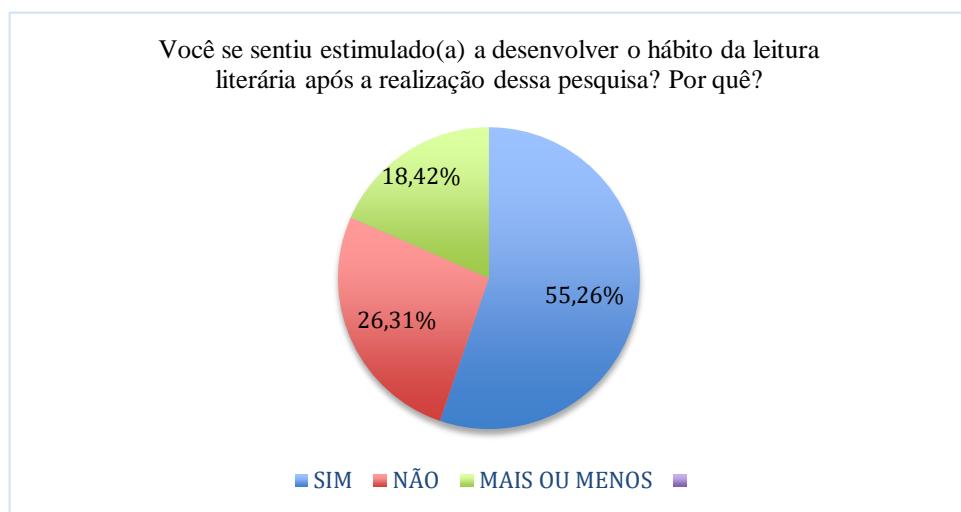
Espero que o gênero textual pesca-se o trabalho de maneira direta com a apresentação do conteúdo, o estudo do tempo, a leitura do texto, o estudo do gênero teatral e como funciona o teatro e por fim uma apresentação final em que pudesssemos discutir sobre todo o trabalho que fizemos. Espero também que possamos fazer trabalhos como esse mais vezes.

Estudante 35

Na penúltima questão perguntamos se os estudantes sentiram-se estimulados a desenvolverem o hábito da leitura literária após a realização da pesquisa. Ao analisarmos as respostas, nem todos se sentiram atraídos pela leitura de textos teatrais como pode ocorrer com qualquer outro gênero. Entretanto, consideramos que o fato de o texto teatral não ser trabalhado em sala de aula com recorrência, assim como encontrarmos poucas pesquisas acadêmicas nesse campo, podemos, diante do gráfico apresentado a seguir, assegurar que foi uma experiência significativa tanto para o professor quanto para o estudante. O fato de alguns afirmarem que não se sentiram estimulados, não quer dizer que não gostaram do trabalho que foi realizado.

Ao escolhermos tal gênero foi pensando em oferecer mais uma possibilidade de leitura, em que os estudantes possam ampliar seus conhecimentos, além de participarem ativamente das aulas. O letramento literário é um processo lento, entretanto quando é feito com frequência e dentro do que se propõe, a exemplo das sequências didáticas, as possibilidades de o estudante tornar-se um leitor assíduo é muito mais provável e o professor terá um suporte que o levará a alcançar os objetivos almejados. Segue o gráfico, após a etapa final da aplicação da sequência básica.

Gráfico 12



Como conclusão dessa etapa de avaliação, disponibilizamos três emojis, que deveriam ser circulados ou pintados, de acordo o grau de satisfação do estudante em meio ao trabalho que foi desenvolvido. Como havia mencionado no parágrafo anterior, o fato de alguns estudantes não se sentirem estimulados para desenvolverem o hábito pela leitura literária, não quer dizer que não tenham gostado da experiência. Do total dos trinta e oito estudantes pesquisados:

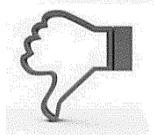
Trinta e cinco assinalaram:



Dois assinalaram:



Um assinalou:



5.3 CULMINÂNCIA PÓS REALIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA BÁSICA

Ao concluirmos todas as etapas da sequência básica, os estudantes receberam uma lembrança - um lápis em formato de vassoura de bruxa. Entretanto, foi uma iniciativa particular do professor por se tratar de uma pesquisa em que todos se dispuseram a participar, mas não é uma obrigatoriedade. Os estudantes receberam com surpresa e alegria, porque não esperavam. Em um outro encontro com a turma, uma boa parte estava de posse do lápis e outros preferiram guardar como recordação. Foi bastante satisfatório ver a reação deles.

Figura 21 – Lembrança: lápis vassoura de bruxa



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2024

Em um outro momento fizemos a encenação da peça em sala de aula. A opção em fazer em sala se deu em respeito aos estudantes que não queriam expor diante de colegas de outras turmas. Foi bastante proveitoso e os estudantes encenaram com muita propriedade e compromisso, sobretudo porque o texto havia sido trabalhado na perspectiva do letramento literário, o que contribuiu para a atuação. Temos certeza que o processo vivenciado antes e concretizado com a encenação ficará guardado na memória de todos os envolvidos.

5.4 O DIÁRIO

O diário utilizado na intervenção consistiu em um caderno individual no qual os estudantes registravam, de forma livre e reflexiva, suas impressões sobre as atividades desenvolvidas, as leituras realizadas e as próprias experiências no decorrer do projeto. Esse

instrumento assumiu caráter formativo e avaliativo, pois permitiu não apenas acompanhar o processo de aprendizagem, mas também promover a expressão subjetiva, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao letramento literário, como a interpretação, a argumentação e a construção de sentidos.

O diário, como instrumento de análise, constituiu uma ferramenta valiosa para compreender de que modo os estudantes vivenciaram e perceberam as etapas da intervenção. Sob a perspectiva do letramento literário, esse recurso favoreceu a reflexão sobre a própria experiência leitora, permitindo que os participantes registrassem impressões, sentimentos, dificuldades e aprendizagens. Tais registros funcionaram não apenas como documentação do processo, mas também como prática de metacognição, incentivando o exercício da leitura crítica e da interpretação subjetiva dos textos.

Considerando-se a natureza qualitativa e interventiva da pesquisa, o diário revelou-se coerente com a metodologia adotada, pois viabilizou o acompanhamento contínuo das experiências dos alunos durante o processo de letramento literário. Ao mesmo tempo, dialoga com os aportes teóricos que defendem uma leitura literária ativa e significativa, na qual o leitor se envolve emocional e criticamente com o texto. Nessa perspectiva, o diário se configura como prática pedagógica que vai além da avaliação, tornando-se parte integrante das atividades leitoras e potencializando o desenvolvimento de competências interpretativas e reflexivas. Conforme enfatiza Cosson (2016, p. 11):

Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais a ela relacionadas.

Nesse sentido, ao oferecer uma escuta sensível dessas vozes, o diário possibilitou avaliar os impactos das atividades propostas, orientar ajustes metodológicos e estreitar o vínculo entre teoria e prática, enriquecendo a análise dos resultados e potencializando o desenvolvimento de competências leitoras.

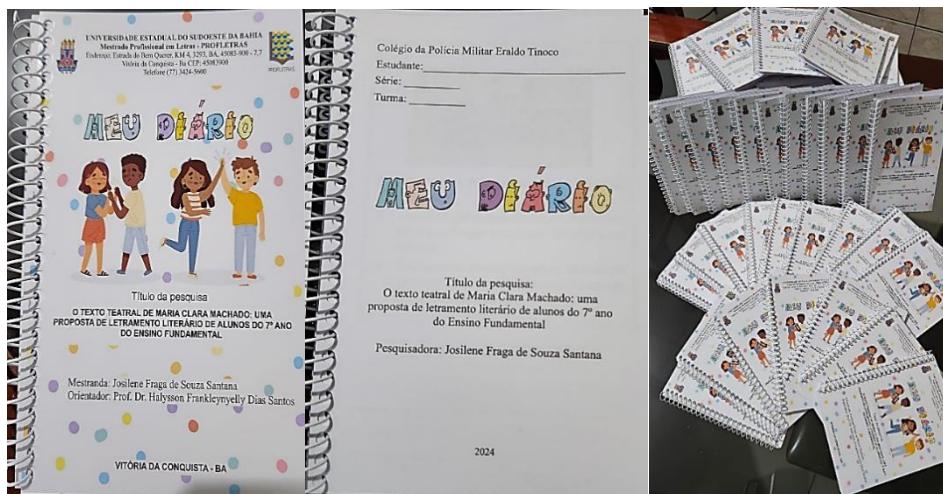
5.4.1 Importância e contribuições do diário para a intervenção

No início da intervenção, após o preenchimento do questionário, orientamos sobre o diário que cada estudante receberia. Nesse diário, iriam relatar suas experiências de leitura, como: comentários, ideias, descobertas, opiniões, questionamentos, desenhos. Esses registros seriam feitos em sala e, em último caso, pela questão do tempo, em casa.

O diário foi confeccionado para esse fim. Na capa, continha o endereço da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, o título da pesquisa, nome do pesquisador e orientador; na contracapa o nome do colégio em que a pesquisa foi desenvolvida, nome do estudante, série, turma, título da pesquisa e nome do pesquisador. Nas demais páginas continham os registros de cada etapa da sequência básica que seriam preenchidos pelos estudantes após a sua realização. No último dia, que foi o da avaliação, todos os diários foram recolhidos para análise.

Os registros feitos pelos estudantes no diário são importantes ferramentas para a eficácia de um trabalho de pesquisa científica. Isso porque se não há um registro, há uma probabilidade de informações importantes serem esquecidas, porque a nossa memória tende a processar as de maior impacto.

Figura 22 – Diário dos estudantes.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024

Os estudantes receberam o diário com satisfação e curiosidade. Puderam manusear, folhear cada página, trocar ideias com os colegas, porém só poderiam responder às questões após a realização de cada etapa. Isso porque as atividades haviam sido etiquetadas com antecedência. Depois desse contato com o diário, registramos esse momento juntos.

Figura 23 – Cada estudante com seu diário.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar estudantes leitores proficientes tem sido um desafio constante no contexto educacional, sobretudo diante de fatores como desinteresse pela leitura, a falta de acesso a materiais adequados e a ausência de incentivo no ambiente familiar e escolar. Dificuldades como compreensão, interpretação e análise de textos são fatores que impactam na formação educacional e no desenvolvimento crítico. Além disso, práticas pedagógicas pouco atrativas e o acesso descontrolado de tecnologias digitais agravam esse cenário. Superar esses obstáculos exige uma abordagem integrada, que valorize a leitura como prática cotidiana e promova o letramento de forma significativa e contextualizada. Pensando nisso, optamos por trabalhar com um gênero pouco explorado nessa perspectiva do letramento literário, mas que possui elementos suficientes para esse fim. Observa-se que, no ambiente escolar, é comum que o gênero teatro seja abordado por meio de encenações e atividades práticas, enquanto o texto teatral, com suas características específicas de linguagem, estrutura e função, é frequentemente negligenciado. Este trabalho propõe, ao professor que não teve a oportunidade de trabalhar com esse gênero, ampliar as possibilidades de ensino da leitura por meio de textos teatrais, utilizando as sequências didáticas tão eficazes para a promoção do letramento literário.

O trabalho teve uma boa receptividade por parte da direção pedagógica e por parte dos estudantes, principalmente por se tratar do gênero teatral. No primeiro momento, os estudantes imaginavam se tratar de encenação teatral, devido a estrutura dinâmica e o caráter lúdico do teatro. Entretanto, esclarecemos que o objetivo não era esse, mas sim, o texto teatral como objeto de leitura e análise. A proposta visava explorar os elementos estruturais e linguísticos desse gênero, valorizando sua forma escrita e seu potencial como ferramenta de análise, interpretação e desenvolvimento da leitura. Essa distinção foi importante para direcionar o foco das atividades e para que os estudantes compreendessem que o teatro, enquanto texto, também pode ser uma rica fonte de aprendizado e estímulo à leitura crítica.

A escolha do gênero teatral para o desenvolvimento deste trabalho surgiu a partir de uma dificuldade pessoal vivenciada em minha prática docente. Pensando nos professores que se deparam, também, com esse tipo de dificuldade, nasce a necessidade de compreender melhor esse gênero e contribuir para tornar o seu uso acessível e significativo no contexto escolar. O trabalho realizado foi extremamente gratificante, pois me possibilitou superar inseguranças e descobrir o potencial do texto teatral como ferramenta pedagógica. Para os estudantes não foi diferente. Mesmo estando em outra série do Ensino Fundamental, quando nos encontramos pelos corredores do colégio – pois o trabalho havia sido realizado no ano anterior – sempre

fazem comentários positivos, o que ao nosso ver, ficou registrado em suas memórias como uma experiência boa. Isso começamos a perceber desde os registros no diário. Alguns estudantes sentiram-se estimulados à leitura, o que confirma a necessidade em explorarmos esse gênero com frequência.

Durante o processo da intervenção sentíamos um envolvimento de todos. Quando aproximava o horário de nossas aulas, a expectativa era grande e o desejo e a curiosidade eram visíveis em seus olhares. Tudo era novo, tudo era encantador. E como sugestão dos próprios estudantes, culminamos com a encenação da peça *A Bruxinha que era boa*, na sala em que o trabalho foi realizado, e outras peças nas salas que não foram alvos da pesquisa, mas que tiveram a oportunidade de trabalhar nessa perspectiva.

Trabalhar com o gênero teatral foi uma experiência gratificante, pois nos possibilitou superar barreiras e perceber a riqueza desse recurso para o trabalho de letramento literário. A medida que íamos vencendo as etapas, ganhávamos mais confiança e segurança. Isso reforça a importância de abordar o texto teatral não apenas como base para encenação, mas como um instrumento rico para o desenvolvimento da leitura, escrita, interpretação, ampliando as múltiplas possibilidades que o gênero oferece, sobretudo para o letramento literário.

Diante dos resultados alcançados, acreditamos que o trabalho desenvolvido pode ser ampliado para outras turmas e níveis de ensino, respeitando as especificidades de cada faixa etária. Para os anos iniciais, por exemplo, o enfoque poderia estar na ludicidade e no contato mais sensível com os elementos estruturais do texto teatral. Já nos anos finais, é possível aprofundar aspectos mais analíticos e interpretativos, estimulando a produção de textos e o pensamento crítico dos estudantes. Essa continuidade pode contribuir não apenas para consolidar o letramento literário, mas também para formar leitores mais ativos e conscientes em diferentes contextos escolares. A adaptação das estratégias e atividades utilizadas pode favorecer a inserção gradual do gênero teatral no cotidiano pedagógico, ampliando seu impacto e tornando-o uma via consistente de desenvolvimento da leitura e da fruição literária.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. **Leitura literária e escola.** Belo Horizonte: Autêntica Editora LTDA, 2011. p. 240.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 262.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os Gêneros do Discurso.** São Paulo: Editora 34, 2016.
- BERRIO, Antonio García; CALVO, Javier Huerta. **Los géneros literarios:** sistema e história (una introducción). Madrid: Cátedra, 1999.
- BISPO, Matheus Luamm Santos Formiga, BARBOSA, Sara Rogéria Santos. **Literatura infantil, leitura e teatro:** um “ato” de Maria Clara Machado. Centro Universitário de Patos de Minas. Revista Crátilo, 9(2): 29-39, dezembro, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Divulgados os resultados do Pisa 2022.** Brasília, 2023.
- CAMPOS, Claudia de Arruda. **O teatro infantil e a formação do moderno teatro brasileiro.** Linha D’Água, n. especial, p. 169-173, junho. 1995.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.
- COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil:** das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 5^a edição. São Paulo: Amarilys, 2010.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria:** literatura e senso comum. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2016.
- DAMIANI, Magda Floriana, ROCHEFORT, Renato Siqueira, CASTRO, Rafael Fonseca de, DARIZ, Marion Rodrigues, PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Guaiaca,** UFPEL, Pelotas, 2013. p. 57-58. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/5816>. Acesso: 18 de março de 2024.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social – 6^a ed.** - São Paulo: Atlas, 2008.
- LEITE, Rodrigo Morais. **História do teatro ocidental: da Grécia Antiga ao Neoclassicismo Francês. – Volume 1.** Salvador: UFBA, Escola de Teatro: Superintendência de Educação à Distância, 2020.
- LIMA, Luiz Costa. **A questão dos gêneros.** In: LIMA, Luiz Costa (org.). **Teoria da literatura em suas fontes,** v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 253-292.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MACHADO, Maria Clara. **A Bruxinha que era boa e outras peças.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. p. 07-54.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária.** Prosa II. São Paulo: Cultrix, 2003.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários.** 12^a edição. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix LTDA, 2013.

NETO, Joaquim Francisco dos Santos. **Aspectos da formação do teatro infantil no Brasil: para uma revisão da história mal contada do teatro para crianças e jovens no país.** Maringá, 2016. p. 94.

PALLOTTINI, Renata. **Introdução à dramaturgia.** São Paulo: Editora Ática, 1988.

PRADO, Décio de Almeida. **História concisa do teatro brasileiro.** São Paulo: Edusp, 2020.

PRADO, Décio de Almeida. **O teatro brasileiro moderno.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

PRADO, Décio de Almeida. **A Personagem no Teatro.** 10^a edição. – São Paulo: Editora Perspectiva S. A, 2000.

ROUBINE, Jean-Jacques. **Introdução às grandes teorias do teatro.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

SANTOS, Jocelaine Oliveira dos. **O texto teatral enquanto gênero discursivo.** v. 6, n°. 6 - p. 93-108 – Jul/Dez de 2008

SILVA, Sandro Luis Costa da. **A Literatura Dramática de Maria Clara Machado no Teatro Brasileiro Moderno.** Revista Crioula - nº 25 - *Literaturas de língua portuguesa para crianças e jovens 1º Semestre 2020*.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários.** São Paulo: Ática, 2003.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **Os gêneros do discurso.** São Paulo: UNESP, 2018.

TOMÉ, Juliana Eger. **A literatura infanto-juvenil, o teatro, o cinema e a televisão.** https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalago/17314516022012Literatura_Infanto_Juvenil_Aula_8.pdf

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da Literatura.** Lisboa: Publicações Europa América, 1976.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola.** São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina; LAHUD, Sylvia. **A leitura na escola:** a prática da literatura. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Literatura Infantil Brasileira.** São Paulo: Unesp, 2022. p. 45-62.

APÊNDICES

APÊNDICE 01



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDESTE DA BAHIA
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS**

Endereço: Estrada do Bem Querer, Km 4, 3293, BA, 45083-900 – 7,7
Vitória da Conquista- BA CEP: 45083-900
Telefone (77) 3424-8600



QUESTIONÁRIO SONDAÇÃO

Olá! Tudo bem?

Você foi escolhido(a) para integrar uma pesquisa sobre a leitura de textos literários. A sua contribuição é muito valiosa, desde que suas respostas sejam sinceras e reais. O objetivo é puramente para uma sondagem, ok?

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
Idade: ____ anos

Turno que você estuda: () Matutino () Vespertino

II – QUESTIONÁRIO

1. Você gosta de ler? Por quê?

() Sim () Não

2. Com que frequência você costuma ler?

() Sempre
() Às vezes
() Nunca

3. O que você costuma ler?

() Livros
() Revistas
() Histórias em quadrinhos
() Redes sociais (blogs, sites, Instagram, whatsapp, etc.)
() Outros

4. Seu professor lhe orienta na escolha das suas leituras?

() Sim () Não

5. Quais os assuntos de sua preferência ao escolher as leituras?

6. Você gosta de ler textos teatrais?

() Sim
() Não
() Nunca tive essa experiência

Por quê? _____

7. Seu(sua) professor(a):

() nunca indicou a leitura textos teatrais.
() já indicou a leitura de textos teatrais.
() às vezes indica leitura de textos teatrais.
() sempre indica a leitura de textos teatrais.

8. Como seus antigos professores trabalharam o gênero teatro em sala de aula?

() Realizando exercícios e interpretação de textos teatrais.
() Estudando as características do texto teatral.
() Analisando os textos para depois encenar na escola.
() Pedindo para gravar as falas para apresentar na escola, sem estudar o texto.
() Nunca realizou trabalhos com esse gênero em sala de aula.

9. Quanto ao tempo que é dedicado à leitura de histórias literárias nas aulas, você acha que é:

() suficiente
() insuficiente
() Não há

10. A escola onde você estuda possui biblioteca ou sala de leitura?

() Não possui.
() Possui, mas não frequentamos.
() Possui, mas frequentamos pouco.
() Possui e frequentamos bastante.



11. Caso queira complementar com alguma informação que considere relevante a respeito do assunto tratado neste questionário, sinta-se à vontade para escrever nas linhas abaixo.

APÊNDICE 02



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDESTE DA BAHIA
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

Endereço: Estrada do Bem Querer, Km 4, 3293, BA, 45083-900 – 7,7
 Vitória da Conquista- BA CEP: 45083-900
 Telefone (77) 3424-8600



Questionário – Avaliação da Intervenção Pedagógica



1. Você gostou de trabalhar com o texto *A Bruxinha que era boa?* Por quê?

2. O que achou dessas aulas de literatura que tivemos? Por quê?

3. Qual foi o momento que você **mais** gostou? Por quê?

4. Qual foi o momento que você **menos** gostou? Por quê?

5. O que você aprendeu com essas aulas?

6. O que mudou na sua forma de pensar após o trabalho com o texto literário realizado em sala de aula? Justifique.

7. A leitura do texto *A bruxinha que era boa* trouxe alguma reflexão sobre a vida, as pessoas e sobre você? Comente aqui.

8. Como você espera que seja trabalhado o texto literário após a realização desta pesquisa?

9. Você se sentiu estimulado(a) a desenvolver o hábito da leitura literária após a realização desta pesquisa? Por quê?

10. Como você avaliaria os trabalhos de literatura que desenvolvemos juntos(as)? Circule ou pinte a figurinha que melhor ilustra a sua avaliação.



APÊNDICE 03

CRONOGRAMA

As atividades propostas para o desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica estavam previstas para o mês de agosto de 2024, com data provável de início das atividades no dia 05/08. Essas atividades aconteceram de acordo com quadro que se segue:

MÊS/ ANO 2024/25	ETAPAS
Agosto	Aplicação de questionário
Agosto	Intervenção pedagógica
Agosto	Avaliação da intervenção
Agosto e setembro	Tabulação e análise dos dados
Setembro a dezembro	Produção final da dissertação
Dezembro e janeiro	Revisão geral para a defesa
Julho	Defesa